



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTES CÊNICAS – PPGAC**

PLÍNIO PEREIRA REZENDE

**EXPERIÊNCIA E SABER EM MINAS GERAIS: O ARTISTA/DOCENTE
E A PRÁTICA DO TEATRO DIANTE DAS LEIS E NORMAS NA
ESCOLA PÚBLICA**

SÃO JOÃO DEL REI

JULHO/2022



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTES CÊNICAS – PPGAC**

PLÍNIO PEREIRA REZENDE

**EXPERIÊNCIA E SABER EM MINAS GERAIS: O ARTISTA/DOCENTE
E A PRÁTICA DO TEATRO DIANTE DAS LEIS E NORMAS NA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC da Universidade Federal de São João Del-Rei, Campus Tancredo Neves, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Cultura, Política e Memória.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Guillarduci

SÃO JOÃO DEL REI

JULHO/2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca
(DIBIB)e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da
UFSJ, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R1e

REZENDE, PLÍNIO.

EXPERIÊNCIA E SABER EM MINAS GERAIS: O
ARTISTA/DOCENTE E A PRÁTICA DO TEATRO DIANTE DAS
LEIS E NORMAS NA ESCOLA PÚBLICA / PLÍNIO REZENDE;

orientador Claudio Guilarduci. -- São João del
Rei, 2022.

107 p.

1. Escola. 2. Educação . 3. Artista/Docente. 4.
Teatro. 5. Experiência. I. Guilarduci, Claudio ,
orient. II. Título.



Plínio Pereira Resende

Cláudio José Guilarduci – UFSJ (Presidente e orientador)

Elisabeth Gonçalves de Souza (Membro Titular Externo – CeFet Petrópolis -
CAEd/UFJF)

Berilo Luigi Deiró Nosella (PPGAC/UFSJ)

"Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais."

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o trabalho do professor de arte e sua vida diária nas escolas públicas e suas relações com as leis e regras a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para tanto, utilizou-se das falas e entrevistas de alguns professores que participaram do evento online “Conversações com professores da Rede Pública (Municipal e Estadual)”. O estudo contará com um olhar sobre o conceito de “experiência” no processo de ensino e aprendizagem artístico, através do pensamento de pesquisadores e estudiosos como Valéria Gianechini de Araújo (2016), Jorge Larrosa Bondía (2002), Paulo Freire (1978), entre outros. Com isso, observamos as disparidades existentes entre as leis e normas na escola pública.

Palavras-Chave: Escola. Educação. Artista/Docente. Teatro. Experiência.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the work of the Art teacher and his daily dealing with Art in public schools and its relations with the laws and rules from the BNCC (Base Nacional Comum Curricular). For that, we used the speeches and interviews of some teachers who participated in the online event “Conversations with teachers from the Public Network (Municipal and State)”. The study will have a look at the concept of “experience” in the process of artistic teaching and learning, through the thinking of researchers and scholars such as Valéria Gianechini de Araújo (2016), Jorge Larrosa Bondía (2002), Paulo Freire (1978), among others. With that, we observe the existing disparities between the laws and norms in the public school.

Keywords: School. Education. Artist/Teacher. Theater. Experience.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Plano de Estudos Tutorados

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional da Educação

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rey

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

WEA – Worker Educational Association

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - CRMG – Anos Finais do Fundamental – 6º ao 9º ano.
- Figura 2** - CRMG – Anos Finais do Fundamental – 6º ao 9º ano.
- Figura 3** - Pet-Arte - Volume 2 Semana 2, p. 137, 2021
- Figura 4** - Quarta semana, do PET 1 - 8º ano, p.94, 2021 - Teatro de Bonecos.
- Figura 5** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 1.
- Figura 6** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 2.
- Figura 7** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 3.
- Figura 8** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 4.
- Figura 9** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 5.
- Figura 10** – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 6.
- Figura 11** – Convite do evento ConversAções – dia 22/10/2020
- Figura 12** – Convite do evento ConversAções – dia 12/11/2020
- Figura 13** – Convite do evento ConversAções – dia 26/11/2020
- Figura 14** - Notícia sobre fala do governador de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
1. Educação brasileira, um breve panorama da história	18
1.1 Formação dos estudos culturais – uma visão europeia da educação	27
CAPÍTULO 2	
2. Para entender as leis e as regras.....	33
2.1 BNCC (Base nacional comum curricular)	34
2.2 Currículo referência de Minas Gerais (CRMG)	39
2.3 Plano de estudos tutorados (PET)	46
CAPÍTULO 3	
3.O cotidiano do artista/docente na escola pública e a BNCC.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
ANEXOS	78
Transcrição das falas do evento.....	79
SindUTE desmente Zema sobre “ajuda de custo” a educadores durante ensino remoto.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa, e ao buscar em minha história pessoal a relação com a educação brasileira, procurei nas memórias o lugar que a escola ocupou em minha vida. Sou filho de uma família de professoras normalistas formadas no interior de Minas Gerais que teve como base uma educação religiosa voltada para um dos poucos ofícios que era permitido às mulheres – ser professora!

Fui matriculado na escola aos cinco anos de idade, e, dentro da escola permaneço até hoje. Além, é claro, da passagem pelo ensino médio e ensino fundamental, também trabalhei em secretarias de escolas particulares, lecionei aulas de teatro, graduei-me em duas universidades, passei por escolas de apoio à educação inclusiva, conservatório de música, escolas da zona rural, Pro-jovem, oficina em festivais de arte e professor de arte em escolas públicas, onde leciono há nove anos. Atualmente, participo do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC – UFSJ) e trabalho como professor da E. E. “Dr. José Maria Lobato”, no município de Oliveira - MG.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o ensino e a prática teatral de professores, através de suas narrativas sobre seus trabalhos de arte em escolas públicas. Justifica-se esta pesquisa mediante o fato de obter maior compreensão e conhecimento da visão dos professores sobre a valorização do teatro na escola como fonte de aprendizagem, de conhecimento e de aquisição cultural.

A pesquisa também pretende conhecer os documentos normativos, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) entre outros apresentados no decorrer do texto, com o intuito de conhecer e evidenciá-los. Desta maneira, contribuir com estudos e debates sobre o fazer teatral na escola pública frente as leis e regras. E, principalmente, sobre a realidade de inúmeros professores e professoras que desejam fazer arte na escola pública.

Como professor, não se pode haver desvinculação de uma visão social, cultural e econômica das escolas, e principalmente, dos alunos. O dia a dia escolar mostra para o professor a face obscura da má distribuição de renda no Brasil e o lugar em que nossos governantes colocam a educação e a cultura nesse país. Antes das dificuldades em aprender, problemas maiores aparecem na vida de nossos alunos e alunas, como a fome, dificuldade de acesso à escola, trabalho infantil, escolas

sucateadas entre outros. Existem também as mazelas em que o professor vive no Brasil, como leis, regras e resoluções que o obrigam a se aproximar das burocracias e deveres práticos inúteis, e o distanciamento do saber e da possibilidade de uma educação de qualidade, igualitária, laica e pública. Em meio a tantas disparidades e abandono social, a arte tenta respirar e ainda pode ser vista como um caminho possível para o desenvolvimento da educação brasileira.

Esta pesquisa iniciou-se durante os meus primeiros trabalhos teatrais dentro de minha carreira como professor de escolas públicas, e também em programas acadêmicos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com isso, este estudo veio ao encontro do meu interesse em pesquisar e fomentar o lugar do teatro dentro das escolas, bem como de propor o desenvolvimento da educação pelo viés da arte.

Ainda enquanto estudante universitário, minha participação como bolsista no programa PIBID se deu pela prática e teoria. Na época coordenado pelo professor Dr. Adilson Siqueira e posteriormente pelo professor Dr. Marcelo Rocco, trabalhávamos um projeto artístico/pedagógico elaborado pela coordenação, onde aplicávamos na prática dentro da escola selecionada pelo programa.

Assim, pude trabalhar e levar o projeto para a Escola Estadual “Governador Milton Campos”, no município de São João Del-Rei, onde posteriormente pude retornar mais tarde como professor contratado do Estado, fazendo novamente parte do PIBID, mas dessa vez como professor/supervisor, podendo receber estudantes da UFSJ como bolsistas do programa com o projeto coordenado pelo professor Dr. Marcelo Rocco.

Naquele contexto, verificamos nas ideias de alguns pesquisadores um norte para um processo artístico em que *Teatro*, *Jogo* e *Sustentabilidade* seriam as bases de nossos projetos. Ao final de cada ano letivo, apresentávamos à comunidade de forma prática os trabalhos e pesquisas realizadas com os alunos. Autores como Beatriz Cabral (2006), Michel Foucault (2010), João Batista Freire (1991), Jeanne-Marie Gagnebin (2005), entre outros, foram peças fundamentais para o entendimento e a produção deste programa.

Portanto, a presente pesquisa intitulada: “Experiência e saber em Minas Gerais: O Artista/Docente e a prática do teatro diante das leis e normas na escola pública”, tem o objetivo de analisar o trabalho do professor e sua lida diária com a Arte nas

escolas públicas e suas relações com as leis e regras a partir do BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para isso, além de uma pesquisa historiográfica sobre a disciplina arte no Brasil, também buscamos nas leis aplicadas no decorrer dos anos com as LDB's, Constituição de 1988 entre outros.

Para conhecer melhor o trabalho do professor de arte buscou-se nas ideias de Valéria Gianechini de Araújo (2016), em seu livro “Da Experiência Artística à Poética Docente”, (2016) um olhar para o professor de arte através da expressão artista/docente. Segundo a autora, existem inúmeras nomenclaturas para esses profissionais que, em suas análises, podem ser muito mais significativas e marcantes no universo escolar.

Assim, o ensino e o teatro podem contribuir mutuamente um para com o outro. Com a preferência da autora em tirar o hífen que separa as palavras “artista” e “docente”, Valéria acredita na necessidade de se atrelar ainda mais aos seus significados e suas práticas, unindo o lecionar e a cena.

Compreendo que o Artista/Docente é, portanto, capaz de misturar essas duas funções: a do artista e a do professor. Misturar no sentido de juntar, confundir-se, unir-se, ababelar, confundir, desordenar, desorganizar, misturar, agregar, acrescentar, adicionar. Essa noção fala-nos mais de uma vontade em potencial – a fricção entre o criador e o professor (ARAÚJO, 2016, p. 33)

Além de entendermos a relação do artista/docente e o teatro na escola, precisamos também pesquisar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Nela há uma perspectiva mais voltada para a educação e sociedade, com um foco direcionado para as “aprendizagens essenciais” e auxilia na construção de propostas pedagógicas, para escolas públicas e particulares, do ensino infantil ao ensino médio.

A BNCC possui especificações de cada área das artes para professores e demais profissionais da área que trabalham conteúdo e prática dentro da sala de aula. Assim, analisaremos algumas regras e funções norteadas pela BNCC criada no governo do ex-presidente Michel Temer e mantida pelo governo atual.

A prática do teatro e das artes em geral nas escolas esbarram em diversas situações que muitas vezes impedem que o artista/docente desenvolva o processo criativo juntamente com seus alunos: aulas de apenas cinquenta minutos, falta de

espaço físico para as práticas artísticas e um pensamento conteudista são alguns dos fatores, já conhecidos, que fazem parte da vida desses profissionais dentro da escola.

Em 1971, a disciplina educação artística passou especificar áreas das artes como: música, dança, artes visuais e teatro. Porém, encontramos nela tarefas anuais quase impossíveis de serem lecionadas. Mesmo depois da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e da mudança do nome de “Educação Artística” para “Arte”, percebemos ainda que muito pouco foi modificado. Sendo que os artistas/docentes permaneceram com a mesma carga horária de 50 minutos hora/aula, necessitando muitas vezes, trabalhar outras áreas das artes que não fizeram parte de sua formação e de suas experiências como artista. Podemos exemplificar um professor trabalhando com artes visuais, mesmo sendo formado em música.

No início de nossa pesquisa, decidiu-se analisar o fazer teatral de professores de artes de escolas públicas, vertendo um enfoque especial para três escolas estaduais do município de São João Del-Rei, com entrevistas com seus respectivos professores de arte.

Porém, com a atual situação em que o país se encontra devido à pandemia do Coronavírus, iniciada no ano de 2020, nosso trabalho precisou mudar a forma de chegar até a presente pesquisa. Como sabemos, o Brasil e o mundo atravessam um momento delicado de alerta da saúde, onde o isolamento social é prioridade, senão, uma das poucas providências que a população precisa tomar para tentar sanar os problemas que a Covid-19 trouxe para a sociedade mundial. Além, é claro, da vacina oferecida pelo governo no início de 2021, que naquele momento, foi o caminho para a erradicação do vírus.

Uma das áreas da sociedade também afetada pela pandemia é a educação. Os Governos estaduais interromperam por meio de decretos as aulas presenciais em todo o país. Minas Gerais, como outros estados, ofereceram aulas remotas a partir de aulas online disponibilizadas por tecnologias e mídias virtuais. Novas leis e resoluções colocadas em práticas nos últimos meses trouxeram tarefas de professores e alunos em um lugar de verificação e tentativas, ainda sem confirmações de um método assertivo, já que tais formas de lecionar ainda não haviam sido feitas e legitimadas pelo poder público e pela sociedade.

Nesse caso, o trabalho que já estava em andamento antes da pandemia sofreu algumas alterações e acréscimos. Para evitar o contato entre professores e alunos,

que poderiam correr o risco de serem expostos em meio a pandemia, uma nova forma de chegar até nosso objeto surgiu, criando-se um evento virtual.

A partir do evento online “Conversações com professores da Rede Pública (Municipal E Estadual)”, organizado por pesquisadores do grupo de pesquisa Ambulatório e coordenado pelo professor Cláudio Guilarduci do curso de teatro da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), pudemos encontrar auxílios para chegarmos às discussões em que este projeto se propõe.

O evento ocorreu em três datas distintas com os temas: “As Aulas de Arte/Teatro no período de pandemia: a elaboração dos “Productos Estéticos Pedagógicos”; “As Aulas de Arte/Teatro nas escolas e os livros didáticos”; e “As Aulas de Arte/Teatro nas escolas e os documentos oficiais”, com a presença de professores de arte que estão atuando na rede pública e foram formados no curso de Teatro/Licenciatura da UFSJ.

Os temas já mencionados acima tiveram a mediação dos orientandos do professor Claudio Guilarduci que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), na linha de pesquisa: Cultura, Política e Memória. O evento, que contou com uma média de 20 pessoas entre participantes e convidados, produziu um material com discussões e apresentações de experiências práticas que poderão ser utilizadas em nosso projeto. Com isso, nosso foco também passou a ser as análises das falas dos professores participantes do evento online “Conversações”, suas práticas artísticas e as relações com a escola.

Os professores participantes do evento são formados no curso de Teatro/Licenciatura da UFSJ e atualmente lecionam aulas de arte para escolas públicas mineiras, em cidades como: Ritópolis, Barbacena, Barroso e Dionísio. Estes professores também atuam como atores e atrizes em grupos de teatro ou projetos teatrais em suas respectivas cidades, nos dando a possibilidade de vê-los como artistas/docentes.

O tema teatro na escola pode evidenciar entendimentos sobre experiência e a prática no ensino. Por esse motivo, entender a importância da escola na vida dos brasileiros pode nos remeter a respostas e anseios em que a sociedade vive e espera da educação. Para as fundamentações teóricas, a pesquisa contou com pesquisadores e estudiosos da área pedagógica, assim como o conceito da experiência no ensino.

Além de nos debruçarmos sobre a história da disciplina arte, evidenciaremos algumas leis de diretrizes, a Constituição de 1988, alguns decretos e resoluções, e como já foi dito, a BNCC.

No Brasil, neste início de século, a disciplina arte ainda ocupa um lugar de averiguação e experimentação. Nela os professores precisam trabalhar em áreas, como Teatro, Música, Dança e Artes Visuais, que muitas vezes ainda se apresentam como algo em teste, com um *status* instável. O teatro, enquanto forma de conhecimento e desenvolvimento social e cognitivo, ainda não conquistou um terreno firme dentro das escolas. A prática e a vivência se tornaram comuns, podendo experimentar suas várias facetas. O que se tornou questionador, pois utiliza-se das potencialidades do corpo e do espaço escolar para manifestação.

Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa sobre a história da disciplina arte no Brasil, e também sobre leis e resoluções que foram colocadas em prática ao longo do tempo na vida escolar, como por exemplo a constituição de 1988, a lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e de 1996, entre outros. Atualmente a lei 13.415 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e altera a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Tais leis, não especificam a disciplina arte dentro da escola, porém a BNCC define e direciona “Habilidades”, “Competências” e “Objetivos de Conhecimento”, de forma normativa no trabalho do professor e na formação do aluno. Desse modo, poderemos conhecer as possibilidades do fazer teatral, ou os seus impedimentos que, de antemão, sabemos que são recorrentes na realidade da escola brasileira. A seguir apresentamos um trecho da lei 13.415/2017 que fala sobre a entrada da disciplina de arte no currículo escolar:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017)

Também foram estudados alguns autores brasileiros Paulo Freire (1978) e sua visão política da educação no Brasil, Carminda Mendes André (2007), Valéria Gianechini de Araújo (2016), Ana Mae Barbosa (2011), Adilson Florentino (2009), entre outros, que nos auxiliaram no entendimento do ensino da arte e do trabalho do professor em sala de aula. Outro autor também pesquisado foi o espanhol, Jorge Larrosa Bondía (2002), e sua visão sobre a educação pelo viés da experiência e da prática.

Bondía muito nos acrescentou sobre a escola e o trabalho árduo de governantes e educadores sobre a busca de uma nova escola neste início de século e os novos comportamentos da sociedade atual e sua relação capitalista que permeia as escolas e os novos padrões de ensino.

No capítulo, “Educação brasileira: um breve panorama da história”, apresentamos o resultado de nossa pesquisa historiográfica sobre a utilização do teatro na educação brasileira, desde a chegada dos Padres Jesuítas no descobrimento do Brasil, passando pela entrada da disciplina artes dentro das escolas no século XIX, até as leis e métodos empregados hoje.

No segundo capítulo, “Para entender as leis e as regras”, realizamos uma pesquisa e análise sobre a BNCC - caderno de arte e alguns de seus nove tópicos específicos, que pautam o trabalho do professor. Abordaremos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), onde faremos um pequeno estudo sobre as habilidades, normatizações, especificações nele contidas, a formação do processo desse documento e quais são seus objetivos focados na disciplina arte.

Falaremos ainda, neste segundo capítulo, sobre o Plano de Estudos Tutorados (PET) e o andamento das aulas remotas. O PET foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para que as aulas remotas pudessem ser ministradas a partir desse documento. O que engessou o processo educativo, não observando as diferenças entre as regiões, igualando-as em todo o território mineiro.

No terceiro Capítulo, intitulado de “O Cotidiano do Artista/Docente na Escola Pública e a BNCC”, trataremos sobre o ensino do teatro, suas imbricações e as possibilidades de aplicarmos tais teorias que levaram para o entendimento sobre que tipo de teatro podemos realizar na escola. Apresentaremos um esquema com três palavras-chaves ARTISTA/DOCENTE – ESCOLA - BNCC para tentarmos compreender as relações destes três eixos nas tarefas do professor.

Nesse caso, tem-se ainda, no terceiro capítulo uma análise do cotidiano do professor na escola, a partir das falas dos professores convidados do evento online “Conversações com professores da Rede Pública (Estadual e Municipal)”, com as leis vigentes (BNCC) e teorias de autores consultados durante nossa pesquisa. Através do esquema criado pode-se vislumbrar considerações ao tentar traçar um paralelo entre a pesquisa e as experiências apresentadas no evento.

Com isso, poderemos observar as leis cotidianas das escolas públicas, em relação às aulas de arte e seus desdobramentos na vida de alunos e professores e observar as questões sócio/culturais daqueles que estão inseridos nas escolas e na sociedade.

CAPÍTULO 1

1. Educação brasileira, um breve panorama da história

Para debater e discorrer sobre a educação no Brasil, primeiro é necessário buscar em nossa história os caminhos que a escola traçou durante esses mais de 500 anos. Desde a chegada dos Padres Jesuítas, em 1549, com suas preocupações em ensinar, percebemos a imposição e a manipulação dentro dos métodos de ensino.

Portugal, através dos jesuítas, garantiu aos filhos dos colonos uma educação, e em especial, às nações indígenas, com a imposição da língua, a escrita e uma doutrinação, que ao catequizar os índios, teve o objetivo de utilizarem de estratégias para ensinar a ler, escrever e contar. Eles circulavam pelas aldeias em busca das crianças que eram mais dóceis e que lhes davam oportunidades de aproximação. Os jesuítas não possuíam um lugar determinado para ser uma escola, assim essas missões eram volantes e qualquer tronco caído se transformava em um lugar de ensino e aprendizagem, tornando-os primeiros habitantes do Brasil civilizados na concepção dos jesuítas.

Por outro lado, ainda nas primeiras experiências dos padres jesuítas, podemos notar o teatro sendo utilizado como ferramenta de ensino e perceber que aquilo que eles queriam transmitir era totalmente diferente da vida dos nativos. Portanto, não surtiram efeitos e mudanças no modo de vida da população indígena, conforme esperavam os portugueses. Essa aprendizagem foi ocorrendo aos poucos. Dentro da história do teatro brasileiro, é importante ressaltar as vindas dos colonizadores, que de maneira correta ou não, com ideais exploradores ou não, não deixaram de utilizar a arte como meio de se aproximar daqueles que representavam o desconhecido.

Sabe-se que a educação é um processo realizado em todas as sociedades formadas por seres humanos, cada um educando seus pares de acordo com a concepção de mundo, formando-se no seu ambiente, enquanto são transmitidos os valores e as crenças. Pode-se ver que em algumas sociedades há realização de educação de maneira informal e através de métodos empíricos, e outras já realizam a educação de modo formal, dentro de uma instituição escolar, com local específico, dia e hora marcada.

Padre Joseph de Anchieta apresenta esta forma tão curiosa e desbravadora de nossos antepassados. “Na Festa de São Lourenço”, a primeira peça teatral

apresentada no Brasil, em 1587, às comunidades do Rio de Janeiro, exatamente em Niterói, mostra-nos fragmentos de como ensinavam nossos colonizadores jesuítas e como montavam suas peças para apresentá-las aos índios locais.

Muitas palavras do vocabulário indígena ou expressões e costumes eram incorporados ao texto para uma aproximação e um fácil entendimento. Deuses indígenas, animais, frutas entre outras também eram utilizados e misturados à doutrina cristã com o intuito de levar a fé e o temor ao Deus católico. Também percebemos que as personagens vilãs têm nomes iguais aos dos índios que se rebelaram contra os portugueses ou os traíram se juntando aos Franceses, que na época atacaram e invadiram a cidade do Rio de Janeiro.

...Martirizado São Lourenço, aparecem três diabos, que desejam destruir a aldeia com pecados. Guaixará é o rei dos diabos, e Aimbirê e Saraiva seus servidores. Esses nomes são tomados de índios tamoios, que se alinharam aos seus conquistadores da França contra os portugueses. O inimigo terreno identificava-se, assim, ao inimigo religioso, reforçando a simbolização maléfica dos demônios (MAGALDI, 2004. p. 21).

Padre Anchieta, percebendo a proximidade dos nativos com festas, músicas e cantos, coloca na peça: “Na Festa de São Lourenço”, tais atrativos; além da adoração de imagens, procissões e o uso da igreja como cenário. A peça se transfigurava em um evento de ensinamento e encontro social entre nativos e colonos.

Durante a história, a escola passou por vários momentos, principalmente se levarmos em conta a vida política de nosso país, como os interesses dos governantes, a maneira socioeconômica em que viviam os brasileiros e as transformações que ocorriam no mundo.

Para melhor compreensão sobre a entrada da educação no Brasil em sua primeira fase, a Colonial, se faz necessário entender a situação em que se encontrava a metrópole, Portugal, e também a Europa no século XVI. É sabido que ocorrera a Reforma e a Contrarreforma da Igreja colocando a Europa em um momento divisor de águas, em que a Igreja se via entre as tradições seculares e o Mundo Moderno que se iniciava.

Portugal, política e economicamente, também não se encontrava em bons momentos, apesar do crescimento da expansão marítima com a conquista de terras na África, no Brasil e o desejo de conquistar terras no oriente. A educação no Brasil

estava nas mãos da igreja. O objetivo dela era ensinar colonos e indígenas a ler e escrever, além de manter a velha ordem religiosa e conquistar novos adeptos.

Um dos fatores importantes para o não desenvolvimento intelectual no Brasil fora justamente o fato de que a igreja desejava combater a heresia, se afastando de livros e ideias modernas que iam contra o cristianismo e traziam novos comportamentos. Nesse caso, não só os padres/professores brasileiros praticavam essa “luta contra o mal”, como também a educação da metrópole que continuava com modelos e regras que iam na contramão dos ideais do mundo moderno.

De todo modo, o objetivo primeiro era trazer a intelectualidade para os filhos de colonos, além de disseminar a fé cristã, e dar aos índios, órfãos e aos mestiços, a escola de ler e escrever. Não se investia em cursos profissionalizantes e os nativos eram deixados para que aprendessem na lida cotidiana do trabalho.

O plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados. A catequese do ponto de vista religioso, interessava a Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalada com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra (RIBEIRO, 1992, p. 25).

O poderio da igreja na educação do Brasil Colônia era forte e influenciador. As escolas de moças praticamente não existiam, tendo nesse lugar apenas a preparação doméstica e cuidados com as obrigações do lar. A influência dos sacerdotes na vida dos senhores de engenho era grande. Criaram tributos, que muitas vezes ficavam exclusivamente para a igreja, e a escolha do caçula para a vida religiosa.

Havia dois métodos de ensino a serem seguidos pelos Jesuítas. O plano de ensino “Nobrega”, posto em prática pelo sacerdote português Manoel da Nóbrega, chefe da primeira missão jesuítica nas Américas, e o “Ratio” também aplicado pelos Jesuítas.

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar

na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO,1990, p.24).

Com a saída dos Jesuítas em 1759, toda proposta e prática educativa foram impedidas de prosseguir. Conforme Serafim Leite, pela Lei de 03 de setembro de 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) ordena a expulsão dos jesuítas do Brasil e coloca assim a responsabilidade da escola nas mãos de nossos governantes.

Logo depois da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é criada a primeira Constituição Federal, deixando a responsabilidade da educação primária (anos iniciais) e segundo grau (ensino médio) nas mãos das províncias e dos estados; e os cursos superiores, para o império. Nesse período, é utilizado o método Lancaster, em que buscavam nos alunos mais desenvolvidos um reforço dentro das aulas para auxiliar o professor.

O **método Lancaster** é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitorial ou mútuo difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo BASTOS, Maria Helena Camara. A Instrução Pública e o Ensino Mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, abril, 1997. Disponível: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30631/pdf> Acesso em: 08/03/2022

Ainda no século XIX, a arte é colocada como disciplina nas escolas do país, mesmo não muito bem difundida, já era debatida pela sociedade e governo da época. Contudo, sua entrada no currículo escolar estava centrada na preocupação das transformações econômicas e sociais que ocorriam, e na necessidade de atender às demandas por uma especialização da força de trabalho da população.

Em decorrência disso, com o início da industrialização no Brasil, em 1870, houve a necessidade de se criar nas escolas a disciplina chamada Ensino do Desenho, com categorias bem específicas, como: Desenho Gráfico, Desenho Artístico, Desenho Industrial e Desenho Decorativo.

Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais, a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação

popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 11).

O desenho continuou sendo uma máxima nas disciplinas de artes também no século XX. Com o Modernismo no Brasil, houve um desenvolvimento da disciplina nas escolas e o surgimento do ensino não formal de arte, com as chamadas “Escolinhas de Artes”. Sob forte influência do expressionismo alemão, movimento artístico e cultural de vanguarda surgido no início do século XX, as atividades artísticas nas escolas passavam pela criação da arte e, com isso, os arte-educadores buscavam a expressão da interioridade do ser humano, não havendo uma preocupação com o real, mas, ao contrário, temendo e evitando a cópia.

Como sabemos, não há registros do teatro moderno como disciplina ou como produções artísticas nas escolas brasileiras no início do século XX. A disciplina de arte no país acabara de ser reconhecida e o desenho ficou como forma de qualificar a mão de obra trabalhista.

Sábato Magaldi, em seu livro *Panorama do Teatro Brasileiro* (2004), afirma algo contundente que nos norteará no caminho para conhecer a ausência do teatro nas escolas, e principalmente dentro do movimento modernista brasileiro. É sabido que artistas brasileiros como Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti entre outros tiveram participação no movimento modernista do início do século, e dentro das escolinhas de Arte em São Paulo. Porém, no teatro não houve um movimento próprio e nacionalista como as outras áreas da arte no país.

Ainda é comum afirmar-se, quando se procuram critérios absolutos ou se fazem comparações com as melhores realidades europeias e norte-americanas, que o teatro brasileiro não existe. Algumas peças isoladas de valor não formam uma literatura dramática, nem poderiam almejar cidadania universal. O nível e concepção das montagens nas encenações mais felizes do Rio de Janeiro e de São Paulo, contêm-se nos modelos estrangeiros que lhes deram origem. Não se difundiu ainda uma especificidade da cena brasileira, capaz de agir como elemento dinamizado de outras culturas (MAGALDI, 2004, p.9).

Magaldi fala sobre a chegada tardia do modernismo no teatro brasileiro ou teatro contemporâneo. Em outras áreas, os artistas brasileiros expõem o modernismo na literatura, nas artes plásticas, na música, culminando na semana de arte moderna, já em 1922.

Apesar de algumas tentativas de um teatro moderno ter acontecido, como Teatro de Brinquedo, peças de Oswald de Andrade e o teatro de estudantes, somente em 1943, os Comediantes, no Rio de Janeiro, com a peça *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, dá início ao que chamamos de “Teatro Moderno Brasileiro”. “Nessa reforma, nosso teatro procurava, mais uma vez, com algum atraso, acertar o passo pelo que se praticava na Europa” (Magaldi, 2004 p. 207).

Nessa época, o teatro moderno no Brasil passa por um momento de estagnação. O teatro épico de Bertolt Brecht, já praticado e vivenciado por artistas de várias partes do mundo ocidental, neste momento perde para o capitalismo e a indústria cultural de massa. Iná Camargo Costa (1990) nos esclarece que no Brasil o teatro moderno começa tardiamente pelo fato de não ter existido uma efetiva discussão política de classe entre nossos artistas e atores que sustentasse um teatro social que passasse pelas mãos de uma classe proletária.

É assim que, o teatro moderno começou a ser produzido por aqui, o Brasil já dava os primeiros sinais (econômicos e sociais) de que a estratégia de retomada do desenvolvimento imposta pelo capitalismo tardio fora adequada – o país começa a produzir bens de consumo – o que significa, nos estreitos limites da produção cultural, a proliferação de uma burguesia com anseios cosmopolitas em condições de patrocinar (tanto financiando quanto consumindo) um teatro de padrão internacional, simplificando bastante é esta origem remota do TBC a empresa demonstrou concretamente a viabilidade do teatro moderno no Brasil. Mas teatro moderno nos termos indicados: Primeiro, enquanto forma desvinculada dos seus pressupostos sociais e, segundo, enquanto prática regressiva nos próprios países de origem, o que nos traz um elemento novo em matérias de contemporaneidade: o caráter que o teatro moderno assume no Brasil é semelhante ao dos outros centros por razões opostas, aqui por falta e lá por excesso de experiências com o movimento operário (COSTA, 1990, p. 110).

Entretanto, na educação, ainda em 1920, o norte-americano, filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) influenciou a elite brasileira com o movimento da “Escola Nova”. Grandes nomes de intelectuais como Fernando de Azevedo (1894 – 1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) também tiveram papel importante dentro desse movimento.

Em 1932, o chamado “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” exigiu que o estado criasse uma educação pública, obrigatória, laica e gratuita. Com o governo de Getúlio Vargas, as exigências dos professores e intelectuais foram atendidas e posto em prática em todo país.

Porém, a partir de 1937, o país passa pelo período político chamado “Estado Novo”. Com a ditadura instalada, há uma estagnação na educação e ocorrem apenas leis orgânicas com reformas individuais nos estados, com pequenas mudanças no ensino fundamental, médio e superior.

Em 1945, ainda não existiam leis de diretrizes e bases para a educação, apenas projeções e anteprojetos para a criação delas. Com isso, somente em 20 de dezembro de 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. A LDB 4.024/61 definiu e regularizou o sistema educacional, público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

Como se pode observar no decorrer da história da educação brasileira, os interesses de nossos governantes atingiram diretamente os métodos e leis educacionais. Em 1964, sob uma ditadura militar, as escolas e os professores foram perseguidos, e muitos educandários e cursos universitários de arte foram fechados. O objetivo era padronizar o ensino colocando uma educação tecnicista para profissionalizar os alunos, a fim de atender o mercado e colocar a população a estudar aquilo que era de interesse do governo militar.

Paulo Freire, filósofo e educador, foi um dos mais importantes pensadores na área da pedagogia no Brasil e no mundo. Chegou a influenciar importantes movimentos e teorias durante o século XX, como foi o caso da “Teoria Crítica”, do americano Henry Giroux. Mesmo com a influência de Freire e outros educadores engajados socialmente, os métodos de ensino inovadores dão apenas um acréscimo aos arte-educadores brasileiros, que aconteciam modestamente frente ao regime militar do governo que contraditoriamente tornou a disciplina de arte obrigatória.

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, trata-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos (BARBOSA, 2008, p.10).

Somente a partir de 1971 é que o termo “ensino da arte” entrava nas escolas e, em 1976, começavam os cursos de formação de professores de educação artística. Com o tecnicismo, a escola transmitia aos alunos técnicas, como o uso de giz de cera,

nanquim, colagem ou pontilhismo. Dessa forma, a arte ia aos poucos se fixando na função que hoje conhecemos como o trabalho de um designer, cuja utilidade dentro da escola estaria restrita aos presentinhos para os pais ou à decoração das festividades da escola, distanciando-se do que se espera do ensino verdadeiro da arte.

Em 1985, o país volta à democracia com a escolha do novo presidente, Tancredo Neves, que veio a falecer e não tomou posse, ficando como presidente seu vice, José Sarney. Os anos 1980 contribuíram para a educação brasileira e para os anos que viriam depois, principalmente com a criação, em 1988, da nova Constituição Federal, e, em 1996, com a criação da nova LDB.

Estudiosos vêm questionando o lugar e o modo de se fazer arte, em especial o teatro, com sua forma genuína de se criar e de intervir com o corpo. Partindo de processos criativos em arte, a partir das potencialidades do corpo, a prática do teatro, no ambiente escolar, é capaz de subverter o espaço instituído e de recriar a realidade social como forma de aprendizado e de questionamento a respeito do que ocorre no país, na escola, na comunidade.

Paulo Freire e sua “Teoria Crítica” (1996), cuja visão didática de ensino permite que o aluno estabeleça um movimento dialético na lida prática com a realidade, pode nos trazer reflexões e colaborar para a prática do ensino do teatro na escola.

O pensamento freiriano também pode contribuir com questões, tais como: como a escola pode desenvolver o senso crítico nos alunos, tornando-os pessoas emancipadas e capazes de desenvolver críticas e um pensamento autônomo?

Nesse caso, o teatro, pode ser compreendido como modo de vivenciar a realidade a partir da construção de cenas, jogos, dinâmicas ou performances, que também se constituem como possibilidades de debater problemas e questionamentos sociais em que a escola se encontra inserida.

Em sua tese de doutorado, “O Teatro Pós-Dramático na Escola”, a pesquisadora Carmina Mendes André (2007) apresenta possibilidades de realização do acontecimento teatral dentro da escola a partir do seu desenvolvimento por parte do artista/docente, além de trazer contribuições para possíveis experimentos e pesquisas na área da educação. Para a autora, o *teatro pós-dramático* também pode possibilitar um processo criativo e educativo que pode ser garantido pelas políticas educacionais que hoje vê o teatro como área do conhecimento.

A necessidade de um aprofundamento crítico nos discursos sobre o ensino do teatro e a busca de articulações entre processo criativo e processo educativo, mais especificamente, aproximar o Teatro pós-dramático da sala de aula se justifica, parcialmente, pelo contexto favorável em que a Arte aparentemente é colocada na escola, desde a publicação da Lei 9.394/96 que a eleva a categoria de área do conhecimento. Essa situação tem aquecido os debates e instado os educadores a elaborar maneiras de integrar a área de artes no discurso da educação, de repensar as metodologias adotadas, de refletir sobre a produção artística realizada na escola e suas aproximações com as tendências da arte no contexto cultural (ANDRÉ, 2007, p. 18).

Por esse motivo, acompanhar as atuais discussões sobre os planos nacionais de educação e suas objetividades dentro de pesquisas acadêmicas e debates de profissionais da educação é um aspecto relevante que diz respeito ao trabalho dos professores de arte. Como no caso deste trabalho que pretende abordar a prática teatral e os caminhos para possíveis manifestações do experienciar.

O conceito de experiência e prática é fundamental no trabalho docente, remete a autores e educadores como Jorge Larrosa Bondía (2002), que nos esclarece quanto à importância de técnicas pedagógicas e da necessidade de alunos e professores vivenciarem o saber.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Como se pode perceber, discutir sobre educação e teatro atualmente pode contribuir com crescimento de estudos e de pesquisas na área da educação em nosso país, como também permite evidenciar saídas e contrapontos em face de posicionamentos normativos que podem subtrair os direitos destinados a crianças e adolescentes, sobretudo como nos aponta o pensamento neoliberal das lideranças que atualmente estão no comando do governo brasileiro. Nesse contexto Galindo discorre que:

Quando diz que a educação em Arte possibilita ao aluno expandir suas percepções sobre o mundo que o cerca. O aluno pode desenvolver a sensibilidade, a reflexão, a imaginação, a apreciação e a criticidade, não somente em relação ao conteúdo específico, mas sobre tudo que o cerca. Através do ensino de Arte o aluno conhece sua própria cultura e reflete sobre aspectos culturais do seu cotidiano, seus valores, seu modo de pensar e agir, a maneira como se relaciona com o outro e com o mundo e de que forma isso pode ser representado em uma produção artística (GALINDO, 2017, p. 7).

Nesse sentido, procedimentos recentes como sistemáticos cortes de verbas destinadas à educação, ou mesmo o estabelecimento da lei que classifica as disciplinas arte, sociologia e filosofia como conteúdos opcionais, apenas atestam o distanciamento e a ausência de desenvolvimento da área de humanas no Brasil, além de evidenciarem o pouco vigor que as propostas de arte – logo, também as de teatro – alcançam dentro das normas formais de ensino, permanecendo ainda em sua fase inicial dentro das práticas escolares em nosso país.

1.1 Formação dos estudos culturais – uma visão europeia da educação

Para melhor compreensão sobre o tema político/educacional em que este trabalho se insere, buscou-se em outra experiência uma visão de educação que perpassou a política, a economia e um novo olhar para a educação na Europa, a partir da segunda metade do século XX.

No Brasil, viu-se que interesses econômicos, políticos e religiosos dominaram a educação. As inúmeras mudanças e/ou estagnações nos métodos de ensino culminaram em um afastamento do mundo da arte e a falta de uma politização na vida intelectual das escolas de todo país.

Maria Eliza Cevasco (2003) nos fala sobre a formação dos estudos culturais, no livro *“As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais”*, e nos traz relevantes contribuições para uma análise sobre o tema. Raymond Williams, socialista, escritor galês, fez parte de um movimento que podemos chamar de Materialismo Cultural, onde Williams e os pensadores desse movimento socialista pensaram na cultura como produção e reprodução de significados e valores de uma determinada sociedade. Seu surgimento, dentro do que chamamos de Nova Esquerda, a partir das teorias de Karl Marx e Engels, criou uma vertente desde as décadas de 1950 e 1960, na Europa, e

sobretudo, nos países da Grã-Bretanha. Assim, podemos conhecer a definição melhorada de Williams sobre o nascimento da disciplina “Formação dos Estudos Culturais”, na Inglaterra, e a necessidade de averiguar as produções artísticas e suas funções na sociedade.

Na Inglaterra, desde o início do século XX, antes, e principalmente no pós-guerra, houve a necessidade de abrir a *Workers`Educational Association* (WEA), uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores. Pois a sociedade inglesa precisava incluir ex-soldados de guerra, agora trabalhadores, na oportunidade de estudarem e se integrarem na sociedade. Segundo os autores, o trabalho dentro da escola se tratava de atividades que iam muito além do que simplesmente dar aulas e/ou ensinar conteúdo.

Ensinar nesse tipo de instituição era mais uma intervenção política do que uma profissão. As escolas noturnas para trabalhadores eram uma tradição já estabelecida na Grã-Bretanha antes da Segunda Guerra Mundial, mas tiveram seu momento de expansão durante os tempos de maior integração social no pós-guerra, quando a sociedade tinha de, pelo menos, fazer um esforço para incluir os que tinham lutado para ganhar a guerra (CEVASCO, 2003. p.62).

No entanto, de fato, estes alunos trouxeram para a escola WEA a necessidade de se aprender aquilo que fazia parte de suas atividades cotidianas e suas necessidades sociais como indivíduos. Professores ainda conteudistas foram obrigados a procurar novas formas de lecionar e buscar entendimento da arte e das novas formas de linguagem, que nos meados do século XX se iniciavam e cresciam em várias áreas, como o jornalismo, rádio, TV e cinema.

Ainda dentro do tema Materialismo Cultural, aprendemos na escola, que ao analisar uma obra de arte podemos encontrar informações sobre aquela sociedade ao qual ela retrata. Para Raymond Williams devemos ir além e pensar não só na reprodução de significados e valores, mas também na produção da arte e em todas as formas de comunicação, em suas produções de significados e valores. Assim, buscar a inter-relação entre a obra e a sociedade.

Tanto estudar uma obra e depois estabelecer uma relação com a sociedade onde se insere quanto estudar uma sociedade e ilustrar suas características por meio de obras de arte desse grupo social são procedimentos convencionais. A posição teórica dos estudos culturais se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados, mas como processos que

tem diferentes maneiras de materializar, na sociedade e na arte (CEVASCO, 2003. p.64).

Segundo Williams, para encontrar meios de identificar esse novo olhar sobre a inter-relação obra/sociedade, ele nos remete ao livro “Uma Contribuição à Crítica da Economia Política”, de Marx e Engels, de 1859, que aborda a vida em sociedade como base econômica determinada.

Observar as forças produtivas e o lugar do homem em sociedade, quando este não realiza aquilo que deseja, segundo seus sonhos e vontades, mas realiza sua vida material dentro de algo já determinado. Nesse caso, também notamos a preocupação com aqueles que afirmam que tal teoria se apresenta reducionista, tirando das obras de arte sua complexidade e seu valor.

Uma das tarefas teóricas dos estudos culturais no momento de sua formação é justamente juntar sua teorização à de outros pensadores influentes do marxismo cultural e redefinir os modos de pensar a determinação da cultura pela base econômica (CEVASCO, 2003. p.66).

Para melhor entender o texto e vislumbrar o tema na vida cotidiana, podemos verificar exemplos como o teatro vem sendo praticado nas escolas. Nota-se o distanciamento de jovens alunos, recém-formados, na escolha da arte como profissão. Muitas vezes eles renunciam a suas aptidões artísticas em nome do sistema atual, que os levam a escolher cursos universitários ou técnicos que se aproximam de áreas e profissões mais rentáveis. Ou ainda, até mesmo alunos de camadas menos abastadas, que apenas são levados para subempregos na cadeia social trabalhista.

A produção de bens culturais também se dá no meio social como um divisor de classe através da importância, valor agregado e o trabalho em série que determina esse ou aquele indivíduo dentro da sociedade.

Sabe-se que no Brasil, ainda no século XXI, artistas de várias áreas, principalmente no interior, convivem com a falta de trabalho, salários baixos e a desvalorização da arte. Para manter a vida financeira e pessoal precisam estar com uma segunda profissão ou um segundo ofício para que possam sobreviver e pagarem suas contas corriqueiras como água, luz e aluguel. E assim colocam o teatro como um hobby, às vezes, algo secundário.

Segundo a professora Sandra Regina Sproesser da Escola de Artes Dramáticas (EAD), da Universidade de São Paulo (USP), em entrevista para o jornal *Estadão*, em 07 de outubro de 2012, ela afirma que existe um crescimento na procura por esses profissionais do teatro nos grandes centros, porém, a profissão ainda é instável: “Em geral, o ator é um empresário de si. Ele trabalha em lugares que produzem obras de arte. Quando acaba esse trabalho, ele parte para outro. O que torna o mercado de trabalho um tanto instável” (SPROESSER. *Estadão*, 2012. *Economia*. acesso em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral>)

Nota-se que o teatro praticado no país, apesar de estar sendo concentrado nos grandes centros, tenta se adequar por parte de profissionais da arte, que trabalham e colaboram com crescimento dessa mesma. Nos últimos anos, podemos notar uma tentativa em praticar as artes cênicas em escolas públicas, que possuem o privilégio de uma boa infraestrutura e estão em áreas mais desenvolvidas do Brasil.

O teatro na escola pode ser marcado por uma troca de valores. Enquanto aluno, o sujeito encontra-se num lugar de artista, de criação em uma produção artística, embora algumas vezes nossas leis educacionais enrijecem e distorcem a prática da arte nas escolas.

Os alunos ao se formarem não dão continuidade a seus trabalhos de arte e são colocados em uma espécie de balança social, econômica e de *status*. Precisam escolher, não apenas por vontade própria, mas por uma situação social determinada, pois não encontram na área artística um lugar de crescimento profissional.

Aquele cidadão que espera da escola um fomento maior na educação e no crescimento da sociedade, aquele que podemos identificá-lo como “pais de alunos”, muitas vezes são os mesmos que fomentam o capitalismo e esperam que tais alunos sejam trazidos para o mercado de trabalho como mão de obra barata.

Assim, preferem trabalhar com a produtividade em grande escala, e sequer, pensam em algum tipo de incentivo e envolvimento da arte com seus negócios, como *shows* de cantores, grupos de dança, pintores e atores. Desta forma, a arte acaba se transformando em algo para elite ou algo supérfluo.

A arte se torna mercadoria, muitas vezes de luxo e ocupa uma área profissional com poucas vagas. Enquanto possíveis artistas, incentivados pela escola apenas ocupam seu lugar determinado na sociedade, reafirmam o capitalismo e seu lugar socialmente integrado no sistema - como patrão e empregados.

Na perspectiva do materialismo cultural, podemos notar a troca de papéis e valores. Nesse caso, vê-se uma idiosincrasia que nos informa o lugar dos envolvidos nessa produção e quem eles são no meio social. Podemos também observar que muitas vezes o patrão produz e reproduz uma arte tradicional e, com isso, ele reforça o lugar de cada envolvido, criando, assim, uma supervalorização com preços elevados, por conta da marca, *status* e “lugar social”, por conta desses valores agregados.

Como se pode observar, a sociedade pode ser analisada e estudada através da produção da sua arte. Essas informações são as que nos dão conhecimento sobre o que somos, o que fomos ou o que fazemos em dentro da sociedade. É claro, que muitas vezes não percebemos os fatos, pois estamos mergulhados neles e não enxergamos as informações, reafirmações sociais que nos envolvem e nos posicionam em sociedade.

Durante as décadas de 60 e 70, ocorreram muitas transformações na sociedade, porém com uma industrialização tardia e o crescimento das Direitas no mundo nas décadas seguintes, a escola WEA foi perdendo força. Seus pensadores migraram para as universidades e a disciplina dos estudos culturais foram tomando novas formas e aprofundamentos.

Dentro de um novo marxismo contemporâneo, o intelectual Antônio Gramsci, contribuiu efetivamente com o movimento. Para ele “...todas as pessoas são intelectuais, mas nem todas exercem na sociedade a função de intelectual”. O momento era de criar dentro da universidade uma saída para que os trabalhos intelectuais partissem para uma prática dentro de grupos sociais.

No Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham, o pensamento e as pesquisas tinham o objetivo de criar intelectuais orgânicos que pudessem buscar na prática social o entendimento da cultura e das linguagens dentro de um panorama social Marxista para uma possível revolução.

Após utilizarmos como exemplo a escola WEA, como forma de ilustrar nossa pesquisa e conhecer outros modelos de educação e política, nosso trabalho também necessitou passar pela observação das leis e normas educacionais brasileiras. Assim poderemos conhecer a educação oferecida pelo Estado aos nossos estudantes, com relação a um pensamento cultural e crítico.

No próximo capítulo, trataremos mais especificamente das leis e regras que regem a educação no Brasil, como a BNCC, o CRMG e o PET, com o foco na BNCC para chegarmos às falas dos professores convidados do evento online “Conversações”.

CAPÍTULO 2

2. Para entender as leis e as regras

Ao chegarmos em um certo ponto da nossa pesquisa, percebemos a necessidade de adentrar em reflexões e estudos a partir do ponto de vista das leis educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e o Plano de Estudos Tutoras (PET), este último se trata das apostilas criadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que serviram como caderno de atividades para as aulas remotas.

Para tanto, focaremos em alguns pontos da BNCC, não apenas para compararmos as falas dos professores participantes do evento online ConversAções, como também para nos fornecer exemplos e referência para as discussões destes textos.

Com o tema, o cotidiano do artista/docente na escola, e conseqüentemente as leis que os regem, abordaremos através de teóricos e estudiosos, as ideias e as metas do poder público brasileiro. Dessa forma, podemos entender principalmente o sistema ao qual estamos inseridos, que nos faz cegos diante de um mundo de possibilidades educacionais, e a um norte para quem somos quanto profissionais e o que podemos fazer com as condições existentes nas escolas atuais.

No próximo tópico de nossa pesquisa, aprofundaremos na BNCC investigando algumas especificações e responsabilidades. Lembrando que as escolas também não só estão submetidas às leis e normas da BNCC e do CRMG, mas também aos moldes sociais e uma visão cristalizada do que é o ensino da arte.

2.1 BNCC (Base nacional comum curricular)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Nela há uma perspectiva mais voltada para a educação e sociedade, com um foco direcionado para as “aprendizagens essenciais”. Essas aprendizagens apresentam-se em 4 itens, que são: conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Garantindo aos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais até aos alunos do ensino médio, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Conforme também estabelece o plano nacional de educação (PNE) de 2014, na Constituição Federal de 1988 e na lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.7).

Entretanto, os professores de arte da rede pública, assim como professores de outras disciplinas, que são norteados pela Base Curricular, muitas vezes encontram disparidades no seu trabalho cotidiano. Exemplo disso são: aulas de 50 minutos, falta de espaço físico para as práticas artísticas e entre outros. Problemas já recorrentes, que fazem parte da vida dos profissionais da educação.

Como vimos, a entrada do teatro na escola em 1971, dentro da disciplina educação artística (que também englobava outras áreas das artes como: música, dança, artes visuais), colocava os professores com tarefas anuais quase impossíveis de serem cumpridas.

Mesmo depois da LDB de 1996 e a mudança do nome de “Educação Artística” para “Arte”, percebemos ainda que muito pouco foi modificado e que os artistas/docentes ainda permanecem com a mesma carga horária, necessitando muitas vezes trabalhar outras áreas das artes que não fizeram parte de sua formação

e de suas experiências como artista. A professora Danielle Moraes (2011), em sua dissertação, analisa a vida do professor e nos fala:

A atual LDB (1996) não explicitou que linguagens artísticas comporiam o “ensino de arte”. A referência que podemos ter a esse respeito são os PCNs que norteiam quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas no ensino de arte (no caso, de artes), Teatro, Música, Dança e Artes Visuais (MORAES, 2011, p. 31).

De um modo geral, o ensino da arte no Brasil ainda caminha de forma lenta, sem um aprofundamento nas leis que o regem. Na década de 1990, por exemplo, foi criado a partir da “Conferência mundial de educação para todos”, na cidade de Jomtien, na Tailândia, o “plano decenal de educação para todos”. Onde através das resoluções da Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial foram traçados planos para um melhoramento da educação constituído por diretrizes e vinte metas para a educação.

Hoje o plano decenal que está em vigor é o PNE (Plano nacional de educação) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O Plano definiu diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu vinte metas a serem cumpridas. Essa lei já era prevista na Constituição Federal e na LDB/96.

Como temos observado, os motivos e as tendências para uma mudança na educação do Brasil são apoiados em orientações econômicas e sociais. E nesse caso, não somente o Brasil, mas também alguns países da América Latina, necessitam apresentar números, resultados para grandes empresas patrocinadoras. Como exemplo, temos o Banco Mundial, que muitas vezes se baseia em números e estatísticas que não condizem com a realidade.

O estudo destaca os progressos alcançados nos últimos anos por meio de políticas continuadas e de reformas efetivas e duradouras e dá como referência os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009 — o Brasil está entre os três países que mais evoluíram nos últimos anos, principalmente pela redução da distorção entre idade e série. (Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira. Portal do MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/banco-mundial>. Acesso em: 02/03/2022)

Como orientação para a construção dessa fase de nossa pesquisa, optamos em acrescentar as análises feitas pelo livro *É Este o Ensino de Arte que queremos?* –

Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizado pela Professora Maura Penna do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com colaboração de professores e mestres da mesma universidade. Este documento, ainda não tratado aqui, é o PCN (Parâmetro Nacional Curricular). Fábio do Nascimento Fonseca, participante do livro, sobre o PCN, afirma que:

O caráter e a abrangência desses propósitos – e sua articulação com estratégias de controle da qualidade da educação, através da criação de mecanismos de natureza avaliativa – parecem indicar, para além da reiterada ênfase na melhoria da qualidade do ensino, a intenção de controlar o funcionamento da escola pública, de conformidade com os padrões estabelecidos pela lógica racionalizadora ditada pelos organismos internacionais, que monitoram o ajuste estrutural da educação ao modelo político e econômico vigente (FONSÊCA, 2001, p.19).

No ano de 1995, o Ministério da Educação (MEC) cria o PCN que é um documento destinado a auxiliar escolas e professores na prática e no desenvolvimento das disciplinas em sala de aula. Conforme afirma o próprio MEC e o PCN, a sua criação passou por consulta pública com a participação de diversas vozes da sociedade e da educação. Entretanto, para alguns pesquisadores e educadores universitários não houve acolhimento de profissionais e professores na construção do PCN.

Não houve espaço para um amplo debate, envolvendo diversos segmentos sociais interessados na discussão acerca do currículo e das questões educacionais. O esforço de importantes setores da comunidade educacional e científica que se posicionaram acerca da questão foi simplesmente ignorado, não se levando em conta suas manifestações. Particularmente estranha foi a ausência dos professores do ensino fundamental no processo de elaboração e discussão dos PCN (FONSÊCA, 2001, p. 20 e 21).

Nos últimos anos, aconteceram mudanças no PCN com modificações específicas e alterações ocorridas ao longo das últimas décadas, tendo acréscimo em áreas, como da tecnológica e da ciência, entre outras. Tudo isso devido às mudanças de governos federais.

Tanto o PNE, a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 em seus conteúdos apenas apresentam a palavra “cultura” para representar todas as áreas da arte, como música, teatro, dança e artes visuais. Neles não são mencionadas suas subáreas,

suas definições e seus aprofundamentos. O que seria de grande relevância, uma vez que, fomentaria a arte na escola e a formação dos alunos.

Contudo, podemos encontrar tais especificações na BNCC, que podem pautar e oficializar a entrada dessas subáreas como áreas do conhecimento.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p.193).

A BNCC também nos oferece uma visão atualizada da educação em teatro, como especifica o documento em suas subdivisões. Dentro de um dos tópicos da BNCC, encontramos o item “Dimensões do Conhecimento”, que propõe seis dimensões para o auxílio de cada área da arte. São elas: criação, crítica, estética, expressão, fruição e reflexão. No caso do teatro o documento afirma:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2017, p.197).

Aprofundando mais nas atribuições da BNCC buscou-se adentrar um pouco em alguns tópicos como: “Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental”, que é uma lista com nove itens, onde traça especificamente uma carga de responsabilidades e deveres em que o teatro e as outras áreas da arte estão submetidas e responsabilizadas a realizar dentro da escola:

- 1- Explorar conhecer fruir e analisar criticamente prática de produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, e das Comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos dialogar com a diversidade.
- 2- Compreender as relações entre as linguagens da arte e suas práticas Integradas inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informações e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- 3- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte nas culturas que constituem identidade brasileira - sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

- 4- Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando o espaço da escola e fora dela no âmbito da Arte.
- 5- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
- 6- Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
- 7- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções intervenções e apresentações artísticas.
- 8- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- 9- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p.198).

Somente em 2 de maio de 2016, a então presidenta da República Dilma Rousseff decreta a lei de nº 13.278, que especifica e fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26

.....
 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016).

Nossa pesquisa tem como recorte principal textos, tópicos e subtópicos contidos dentro da Base Curricular, que se apresentam como norma e guia no trabalho do artista/docente. Porém, é pertinente buscarmos um olhar atento ao ensino do teatro com suas práticas e experiências. A BNCC apresenta um discurso que mostra uma preocupação em que o aluno possa vivenciar a produção e a criação da arte como forma de conhecimento de mundo e de formação e aprendizagem.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017, p.193).

A visão da BNCC sobre as artes na escola, em alguns momentos, faz presenciarmos uma disparidade entre a norma e a realidade. Como o teatro, por

exemplo e o seu fazer artístico, que pode trazer experiências e vivências aos alunos na escolar e na vida.

Porém, colocar em prática tais ações nas escolas públicas, em meio a falta de infraestrutura e nos moldes em que a disciplina arte é colocada, é uma tarefa de luta e resistência por parte do artista/docente em seu dia a dia.

No caso do teatro, é indispensável entender o processo de criação de um espetáculo teatral, desde os porquês de se montar uma determinada peça, a escolha do texto, da técnica (teatro épico, realista, contemporâneo, performance.), a preparação do corpo dos atores/atrizes entre outras ações. Isso tudo, unido a falta de espaço físico, falta de material, e principalmente, de tempo, torna-se impossível colocar em prática o teatro como exige a BNCC no decorrer do ano letivo. Sem mencionar as outras subáreas da arte.

Além de verificarmos textos, tópicos e especificações da BNCC, como foi feito neste capítulo, também pretendemos nos tópicos subsequentes, compará-los com as falas dos professores participantes do evento ConversAções juntamente com os teóricos que pautam este trabalho.

Assim nosso estudo abordará análises sobre o CRMG e o PET, que em seu andamento nos traz uma gama de problemáticas. Estas implicam tanto em questões pedagógicas, quanto em questões das disfunções burocráticas que se enquadram as escolas públicas.

2.2 Currículo referência de Minas Gerais (CRMG)

Para um entendimento mais aprofundado em relação à vida dos artistas/docentes e às leis educacionais que os regem, buscamos no Currículo referência de Minas Gerais (CRMG) informações sobre o que o estado de Minas espera dos professores que estão em sala de aula. Para isso, faremos um pequeno estudo sobre as habilidades, normatizações e especificações contidas no CRMG e ainda uma leitura do processo de formação do documento e dos objetivos que o currículo possui, focando nosso olhar na disciplina arte e nas demandas atreladas a ela.

Como ponto de partida para a construção do CRMG, a Secretaria de educação do estado de Minas, juntamente com entidades participantes, precisou primeiramente

se pautar na BNCC. Como o próprio nome já diz, a BNCC serve como base para a criação de currículos estaduais, que por sua vez, precisam levar em conta as múltiplas diferenças e especificidades existentes dentro de seus próprios territórios.

A criação do CRMG também foi pautada em documentos como a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, o Plano nacional de educação (PNE) e principalmente, através de uma consulta pública entre professores e profissionais da educação, escolas públicas e particulares, e instituições ligadas ao ensino mineiro.

Destacamos que o presente documento é resultado do regime de colaboração estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. Neste processo, foram considerados e estudados os documentos curriculares já presentes em diferentes redes (estadual e municipais) como fonte de inspiração para a elaboração de um currículo que possa ser referência em todo o estado (MINAS GERAIS, 2018, p.02).

Este tipo de documento se apresenta como um currículo indicador de conteúdos e práticas pedagógicas que uniformizam as aulas dentro de Minas Gerais e dá aos professores direcionamentos sobre como podem escolher, criar e aplicar suas aulas. Anterior ao CRMG, o currículo regente era o Currículo básico comum (CBC), que com a mesma função pautou a educação mineira até a entrada do governo atual liderado por Romeu Zema (Novo).

Ainda dentro da apresentação do documento, o CRMG afirma que, além de levar em conta as diversidades culturais que o estado possui, também prioriza os índices de desenvolvimento humano, as diferenças sociais, econômicas e demográficas, como os espaços urbanos, rurais, áreas de assentamentos, áreas remanescentes de quilombos, área de uso sustentável e terras indígenas.

Essa diversidade no desenvolvimento dos territórios mineiros é analisada considerando elementos como: os diferentes graus de urbanização, dado pela proporção urbana na população total; o IDH – M (Índice de desenvolvimento Humano Municipal) que utiliza a mesma lógica do IDH Global, sustentando-se em três dimensões – a renda, a educação, e a longevidade, mas com uma metodologia mais adequada à realidade dos municípios a distribuição das creches e pré-escolas entre as zona rural e urbana; a formação dos docentes; a irregularidade no atendimento da Educação Infantil promovida pela rede pública e finalmente, para além dos regionalismos... (MINAS GERAIS, 2018, p.06).

Já é sabido que as áreas de humanas, exatas e biológicas, como conhecíamos, foram transformadas e atribuíram-nas novas características ou significado quanto às suas funções no mundo educacional. Essas mudanças trazidas pelos últimos

governos neoliberais, assentados no Brasil nestes últimos seis anos, colocou em prática, através de leis, resoluções, e principalmente da BNCC, uma nova nomenclatura e designações para as disciplinas lecionadas nas escolas.

- I - Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Inglesa;
 - c) Arte;
 - d) Educação Física.
 - II - Matemática;
 - III – Ciências da Natureza;
 - a) Ciências.
 - IV) Ciências Humanas;
 - a) Geografia;
 - b) História.
 - V) Ensino religioso
- (MINAS GERAIS, 2018, p.201).

Para uma melhor compreensão do tema é necessário entendermos a relação entre a BNCC e o CRMG. Numa leitura mais atenta, percebemos que poucas diferenças existem entre os dois documentos, como por exemplo, alguns tópicos existentes tanto da BNCC quanto do CRMG são os mesmos: “Competências Específicas de Linguagem para Ensino Fundamental” (CRMG), ou “Competências Específicas de Arte para Ensino Fundamental” (BNCC), e o tópico “Habilidades”

Os pontos que se diferem aparecem apenas em trocas de palavras ou por desdobramento da mesma questão. Segundo o CRMG, os itens acrescentados foram validados pela resolução CNE/CP nº 2* para atender as especificidades regionais do Estado.

Os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental também seguem código alfanumérico. As duas primeiras letras do Código alfanumérico se referem à etapa de Ensino Fundamental (EF). O primeiro par de números se refere ao ano em que as habilidades devem ser trabalhadas. Se uma habilidade possui referência para mais de um ano, ela deve ser trabalhada em todos os anos. As letras em sequência indicam o componente a ser trabalhado. O último par de é a posição do objetivo de aprendizagem na numeração sequencial.

Seguindo a orientação do Parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB, o Currículo Referência de Minas Gerais possui parte diversificada integrada ao documento, respeitando a diversidade local e adaptativa a cada contexto. Desta forma, diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como habilidades e competências foram alteradas para oferecer uma perspectiva regional e contextualizada quando necessário. (MINAS GERAIS, 2018, p.201/202).

Com esses códigos alfanuméricos, profissionais da educação podem acessar o CRMG e localizar os tópicos e habilidade contidos nele para que possam entender as instruções de cada disciplina e suas modalidades, como no caso da arte e suas

subáreas, como o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Nesse caso, o CRMG acrescentou, no final de cada sequência numérica, a sigla MG, somado a outras letras que indicam que o conteúdo foi dividido em outros tópicos.

(EF69AR24MGA) Reconhecer artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (MINAS GERAIS, 2018, p..552)

Podemos perceber que o CRMG deixa entender o intuito do atual governo mineiro sobre o que é o ensino da arte. Dentro de uma visão neoliberal, o documento nos faz perceber que existe um distanciamento da ideia de polivalência, porém a prática da arte em qualquer uma de suas subáreas, somado e a ideia de experiência trazida aqui por Jorge Larrosa Bondía nos faz entender que a prática da disciplina arte nos leva a polivalência.

Existe uma negação quanto a vivência da arte, seu estado de criação e seus desdobramentos oferecidos aos alunos. Assim, o CRMG deixa transparecer que o uso das “competências” e “habilidades” se distanciam do ensino tecnicista.

Também é crucial frisar o distanciamento da fundamentação do currículo que ora surge, em relação a determinadas correntes de ensino de arte. Levando em consideração o tempo e a concepção pedagógica, como a polivalência, o ensino de arte do *laissez-faire* ou o ensino da arte pura e simplesmente tecnicista. A concepção de ensino de arte, em consonância à proposta contemporânea de educação, busca consolidar competências através do desenvolvimento de habilidades específicas através do desenvolvimento de habilidades específicas do componente curricular Arte, advinda do trabalho com as linguagens artísticas (MINAS GERAIS, 2018, p.521).

Também é possível notar dentro do CRMG que o estado tem ciência das problemáticas enfrentadas pelas escolas e pelos professores de arte. As dificuldades como tempo e número de aulas, os moldes em que a disciplina se insere e a desvalorização da arte chegam a fazer parte do discurso do documento e não há especificações ou metas para saná-las. Pelo contrário, o CRMG aponta que mesmo dentro desta perspectiva os profissionais da arte devem continuar nesse processo acreditando que pode haver um desenvolvimento do aluno em meio a tantas dificuldades não resolvidas pelo próprio Estado.

A questão da experiência e formação acadêmica é um ponto delicado da realidade do ensino de arte no Brasil, cujos professores, de maneira geral, atuam com titulação mínima ou mesmo sem, em qualquer uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte. E em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação

em arte, referente às linguagens artísticas. Somado ao fato das escolas, muitas vezes, definir poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e descaso para o componente curricular pela comunidade escolar, sobretudo pelos colegas da educação e até mesmo pelos próprios estudantes e pais. Isso, contudo não deve diminuir sua importância, no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, estético e social dos estudantes, permeados pela arte. Conforme diversas obras e estudos apontam, o ensino de arte possui diversos aspectos positivos, cujos demais componentes curriculares não contém e que devem ser levados em conta no desenvolvimento pedagógico de crianças, adolescentes e jovens – para quem a arte possibilita um desenvolvimento com propriedade, conforme as dimensões já citadas anteriormente (MINAS GERAIS, 2018, p.527).

Podemos perceber que professores participantes do evento online ConversAções afirmam em seus depoimentos. O Estado de Minas tem consciência do lugar da arte na escola e parece acreditar que os modelos impostos nos documentos BNCC, CRMG, PET e nas resoluções são suficientes para fomentar o ensino da arte.

Contudo, é importante ressaltar o quanto o CRMG, assim como a BNCC, também podem ser contraditórios quanto as possibilidades do fazer teatral dentro da realidade da escola. Na citação abaixo encontrada na página 530 do CRMG e também na página 196 da BNCC, já utilizada aqui no tópico anterior, traz no componente curricular um conceito sobre o ensino do teatro.

O documento espera que o artista/docente trabalhe de forma a priorizar o processo de ensino e aprendizagem da arte, mas sabemos que a arte parece não caber nos moldes das escolas públicas. Isso, porque conhecemos o funcionamento de uma escola pública e não estamos acostumados a ver instrumentos, partituras, tintas, aquarelas, palcos, salas práticas e apresentações em palcos. O que nos leva a acreditar que essa formação não passa de uma formação tecnicista a qual o estado nos impõe.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial ao encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (MINAS GERAIS, 2018, p.530)

Portanto, precisamos nos ater ao fato de que as análises dos dois documentos, BNCC e CRMG, se tornam quase redundante, já que seus objetivos, no que tange ao ensino da arte, são iguais. Fato que nos indica o distanciamento das particularidades

inerentes de cada contexto social, econômico e geográfico. Além da ideologia político/partidária em que os governos Federal e Estadual compactuam e colocam em prática em nossa sociedade.

Com isso, notamos que alguns tópicos dos textos do CRMG e da BNCC nos mostram indicações sobre o trabalho artístico na escola, e que à primeira vista, nos parece falar sobre a experiência artística vivida em sala de aula, mas que vai de contra ao que acontece na realidade. O professor executa uma educação bancária, onde os conteúdos apenas são depositados nos alunos como uma forma autoritária e tecnicista, pois os alunos somente recebem passivamente os projetos pedagógicos.

Também acreditamos ser necessário a colocação dos tópicos “Unidades Temáticas”, “Objetivo de conhecimento” e “Habilidade”, contidos dentro do CRMG, que tratam das atividades a serem lecionadas do 6º aos 9º anos do ensino fundamental anos finais, que podem nos dar uma ideia das conclusões alcançadas sobre a formação tecnicista em que o estado acredita não estar pautado e que leva os artistas/docentes a uma formação com compromissos muitos maiores que a realidade da escola pública brasileira. Seguem trechos do CRMG – Anos Finais do Fundamental – 6º ao 9º ano, figuras 1 e 2.

Figura 1 - CRMG – Anos Finais do Fundamental – 6º ao 9º ano.

6º ao 9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Processos de criação	<p>(EF69AR23A) Explorar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF69AR23B) Criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>
Teatro	Contextos e práticas	<p>(EF69AR24MGA) Reconhecer artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR24MGB) Apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros (locais e regionais) e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25A) Identificar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(EF69AR25B) Analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>

Fonte: (Currículo Referência de Minas Gerais, p.552, 2018)

Figura 2 - CRMG – Anos Finais do Fundamental – 6º ao 9º ano.

6º ao 9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Elementos da linguagem	(EF69AR.26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	(EF69AR.27A) Pesquisar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.
(EF69AR.27B) Criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.		
(EF69AR.28A) Investigar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.		
(EF69AR.28B) Experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.		
(EF69AR.29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.		
		(EF69AR.30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

Fonte: (Currículo Referência de Minas Gerais, 2018, p.553)

Como exemplo retiraremos da figura acima especificamente a Unidade temática: teatro; Objetos de conhecimento: elementos da linguagem e Habilidade: “(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.” Percebermos que a formação tecnicista acontece em qualquer eixo oferecido pelo documento, pois as atividades escolares mais bem elaboradas, como o documento indica, são inviáveis de serem executadas.

A escola pública passa permanentemente por falta de verbas, falta de equipamentos ou falta de acesso a aulas extras. Seguindo a habilidade sugerida pelo CRMG, o professor acaba por depositar a informação no aluno, utilizando livros, apostilas, provas e um ano letivo conteudista.

As análises realizadas até aqui sobre os documentos oficiais serão melhor observadas justamente com os depoimentos dos professores participantes do evento online ConversAções, que será o destaque do capítulo 3. Antes disso, adentraremos em um subtópico dedicado a criação do “Regime especial de atividades não presenciais” (REANP) criado pela Secretaria de Educação de Minas.

Esse regime não presencial ocasionado pela pandemia do Coronavírus, que muito influenciou o andamento desta dissertação, também nos servirá de modelo para as discussões sobre os documentos e o lugar da arte na escola.

2.3 Plano de estudos tutorados (PET)

Acreditamos ser necessário abrir uma reflexão sobre a atual situação da educação com relação ao sistema de aulas remotas criado no início de 2020.

Devido a pandemia ocorrida pelo Coronavírus, que já mencionamos nos capítulos anteriores, a secretaria de educação do estado de Minas Gerais elaborou meios para que as aulas continuassem suas atividades mesmo diante dessa situação. Ela criou o “Regime especial de atividades não presenciais” (REANP).

O memorando-circular nº 42/2020/SEE/MG de maio de 2020, criado pela Secretaria de Estado de Educação e pela subsecretaria de gestão de recursos, anunciava o início do REANP. Segundo o memorando, os PET's foram criados com base no currículo referência de Minas Gerais (CRMG) e também da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de serem enviados às casas de cada estudante de forma virtual e/ou presencial.

Porém, os professores de arte do estado de Minas não receberam o PET-arte no primeiro mês de aulas remotas, sendo obrigados a criarem seus próprios planos tutorados sem orientações ou modelos que tivessem sido testados e experimentados anteriormente.

Os professores de arte normalmente possuem apenas uma aula por semana em cada turma, com isso eles trabalham em muitas turmas para completarem o cargo de 16 aulas. Assim com um número elevado de turmas nas mãos, os professores tiveram que produzir apostilas com 4 aulas (uma para cada semana do mês) para cada série, dentro de um tempo limitado.

No trecho do memorando abaixo, além de afirmar que estes PET's foram feitos e entregues pelo estado, ainda mostram que posteriormente provas diagnósticas seriam aplicadas aos alunos para uma espécie de "avaliação" no nível da educação, e por que não, no trabalho do professor.

O PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE 470/2019. Por meio do Memorando Circular no 01/2020/SEE/SB, em 31 de janeiro deste ano, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais distribuiu às escolas da rede estadual orientação sobre a organização das habilidades e dos conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores mensalmente. É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas uma vez que, no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos estudantes considerará as habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material Memorando-Circular nº 42/2020/SEE/MG (MINAS GERAIS, 2020, p.2.)

Em um segundo momento o estado realmente enviou os PET's de arte, mas também trouxe outros problemas no decorrer das aulas remotas. Trabalhando em escola pública no período pandêmico, pude observar juntamente a outros professores da escola, que muitos alunos não entregavam seus pets, justamente por não terem acesso à internet, uma vez que o governo do estado disponibilizou esses pets de forma online no site ¹. Vale ressaltar que trabalhei durante esse período em uma

¹ www.estudemecasa.mg.gov.br.

escola pública que recebe muitos alunos da zona rural e de classes menos favorecidas.

Segundo o IBGE, “Em 2019, 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, contra 43,0% da rede pública”. Alguns alunos mantiveram sua permanência e interação com seus professores e as atividades remotas, porém outros alunos, como os da zona rural, recebiam seus pets atrasados, pois gastavam um tempo maior para chegar até suas casas, por conta das distâncias e do acesso até suas localidades. Abaixo temos o memorando-circular nº 42/2020/SEE/SG:

Em casos excepcionais, ou seja, nas situações em que os estudantes não possuam nenhuma possibilidade de utilização do Plano de Estudos Tutorado (PET) por meio virtual, o Gestor Escolar deverá providenciar a impressão dos materiais, assegurando sua distribuição e entrega. A seleção desses recursos deve partir da análise da necessidade e acessibilidade de cada estudante. (MINAS GERAIS, 2020, p.1.)

Durante o ano letivo, as aplicações das atividades remotas trouxeram à tona a realidade social dos alunos e das escolas públicas. Também evidenciaram a falta de políticas públicas quanto à inclusão digital no país e mostrou-nos um Brasil esquecido sem acesso ao conhecimento tecnológico e virtual, que em meio a pandemia trouxe entraves para alunos, pais e escolas.

A matéria exibida pelo site *Teletime*, em 14 de abril de 2021, com o título “O IBGE mostra que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet” vem nos confirmar o que notávamos dentro da nossa escola e de tantas outras no estado:

Dados divulgados pelo IBGE nesta quarta-feira, 14, mostram apesar do crescimento do acesso à Internet entre estudantes maiores de 10 anos, 4,3 milhões ainda não utilizavam o serviço no último trimestre de 2019. A maioria desses estudantes, 95,9%, eram alunos da rede pública de ensino. Na rede privada de educação, apenas 174 mil alunos não tinham conexão à rede mundial de computadores no mesmo período. Uma das saídas para superar esse problema seria a liberação dos recursos do Fust para conectar escolas. (URUPÁ, Marcos, “O IBGE mostra que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet”. *Teletime*, 2021. Disponível em: <https://teletime.com.br/14/04/2021/ibge-mostra-que-43-milhoes-de-estudantes-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 18/08/2021.)

Para os professores, a gestão advinda da secretaria da educação do estado trouxe verdadeiros desafios e aprisionamentos para o trabalho. As resoluções também

trouxeram aos profissionais da educação uma árdua tarefa de buscar alunos, que por motivos pessoais ou sociais, se desligaram ou abandonaram as atividades a serem entregues à escola.

Para o estado, isso ganhou o nome de “Busca Ativa”. Que nada mais é que delegar a responsabilidade aos professores em recuperar esses alunos evadidos por meio de ligações, e-mails e outros meios de contato. Alguns pais e familiares, muitas vezes não tinham tempo ou disponibilidade para atender telefonemas e cumprir as obrigações escolares com seus filhos. Ou ainda, muitos não entendiam o que a atividade estava lhes pedindo para ser executado. Isso devido a muitos responsáveis não serem alfabetizados e, principalmente, serem trabalhadores e não terem a chance de parar de trabalhar para cumprir as recomendações da OMS (Organização Mundial da Saúde), como por exemplo o *lockdown*.

Outro problema também enfrentado pelos professores é quanto ao “Trabalho Remoto” ou “*Home Office*”, termo ao qual se tornou uma tendência durante a pandemia. Nesse caso, o estado de Minas não teve uma preocupação com valores e ônus que o “*Home Office*” trouxe aos professores. Como os gastos quanto aos materiais essenciais ao trabalho, como celular, computador, internet, câmeras e até microfones.

Porém a maior dificuldade estava no contato com os pais e com os alunos. Utilizávamos nosso celular particular para entrar em contato com eles, na maioria das vezes, fora do horário de trabalho. Sem falarmos no excesso de trabalhos burocráticos como preenchimento de planilhas, anexos, projetos e outros documentos, impostos pela secretaria do estado através de resoluções que mudavam com frequência.

Esses contratempos no trabalho do professor, frente às regras e leis e o não amparo do poder público durante a jornada de trabalho remota, trouxeram diversas contradições e repercussões entre profissionais da educação.

O atual governador do estado de Minas, Romeu Zema (Novo), em entrevistas, afirmou oferecer amparos econômicos para a escola e professores. No programa de entrevista *Flow Podcast*, que é um podcast brasileiro de entrevistas e exibido por plataformas digitais, trouxe, no dia 20 de outubro de 2021, como entrevistado o governador do estado, que entre várias afirmações e ou acusações sobre o trabalho dos professores mineiros, afirmou que o estado havia garantido uma ajuda de custos

para os profissionais da educação em meio a pandemia. Porém, professores negaram a afirmação do governador quanto à ajuda oferecida.

Posteriormente, no dia 23, de outubro de 2021, o jornal mineiro “Diário Popular” da cidade de Ipatinga, soltou uma nota intitulada de “SindUTE desmente Zema sobre “ajuda de custo” a educadores durante ensino remoto”. A matéria desmente a entrevista do governador que faz afirmações que contrariam a realidade vivida pelos educadores mineiros e sua jornada de trabalho em meio a pandemia:

O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SindUTE), subsede de Ipatinga, criticou a declaração do governador Romeu Zema em entrevista a uma emissora de rádio, dizendo que o Estado concedeu uma “ajuda de custo” aos trabalhadores em educação que atuaram em ensino remoto. A declaração é uma retumbante mentira, uma vez que o governo nada fez para diminuir os encargos e a sobrecarga de trabalho dos educadores e educadoras (SindUTE desmente Zema sobre “ajuda de custo. Diário popular, 2021..<http://diariopopularmg.com.br/sindute-desmente-zema-sobre-ajuda-de-custo-a-educadores-durante-ensino-remoto/>. Acesso em: 22/03/2022.).

Levando em conta o poder exercido pelo estado e as práticas brasileiras de esquecimento quanto às injustiças políticas e econômicas do país, tais afirmações e discussões citadas, continuam sem solução e as metas do poder público continuam a serem executadas.

De acordo com o PET e suas atividades, podemos notar algumas disparidades que influenciaram a criação das aulas. O PET enviado aos professores e alunos chegou com seus conteúdos preestabelecido, implicando aos professores de arte, assim como os demais, a não escolha sobre quais conteúdos deveriam ser repassados aos alunos. Uma possível saída para o impasse seria tornar esse conteúdo mais maleável, dando ao professor possibilidades de acréscimos e adequações a realidade vivida em sala de aula.

Uma das questões enfatizadas neste trabalho é quanto ao ensino do teatro para crianças e adolescentes dentro das escolas públicas. Para falar sobre essa subárea da arte não se pode negar o lugar da experiência e da prática como meio de formação e vivência.

As atividades do PET não fugiram da ideia de uma educação obsoleta, onde antigos professores e governantes viam nos alunos uma oportunidade de executar a educação bancária, levando a eles a informação como um depósito. Os educandos somente recebiam conteúdos e conceitos sem espaços para a vivência do

conhecimento. Erika Santos e Cláudio Guillarduci, no artigo “A linguagem teatral nos programas de estudos tutorados”, publicado nos anais do XXX CONFAEB – Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã, do 8º Congresso Internacional de Arte/Educadores, traz reflexões pertinentes a nossa pesquisa e fala sobre o PET quanto a uma educação depositária em que o plano tutorado trouxe para a educação mineira em meio a aulas remotas:

O material apresenta conteúdo dividido por semanas e, em casa, o aluno pode ler cada assunto e responder às questões de múltipla escolha e às discursivas. Trabalhar Arte na escola é realizar uma prática que conduz o estudante a reflexões críticas quando este se envolve no processo de construção e de experimentação de vivências artísticas. Contudo, como o aluno, frente ao modelo de trabalho proposto durante o período de pandemia, pôde aproximar-se do estado de fruição? Não houve uma experimentação de texturas, vivência de cores e sons, porque leitura e interpretação de textos longos e de algumas imagens não reconhecem os âmbitos aos quais a arte se propõe. Esse modelo de ensino dá continuidade a uma metodologia sob o viés das Artes Visuais. O aluno, ao observar imagens e realizar leituras de textos sobre a imagem e seu contexto artístico, é levado a perceber esse ensino como mero somatório de informações e respostas que devem ser devolvidas ao professor para contabilizar carga horária e não haver prejuízos ao currículo (GUILARDUCI e SANTOS, 2021, p. 902)

No caso de artes, alguns temas, fatos, personalidades e feitos dentro do mundo foram descartados ou simplesmente não escolhidos para entrar no PET, ou ainda trazia conteúdos que não funcionavam nem aulas teóricas, nem aulas práticas. No trecho abaixo podemos notar uma indução à exposição e a falta de visão sobre o lugar social dos alunos por parte de quem elaborou o PET. Na atividade da PET-2 Semana 2 do ano de 2021, que teve como tema Artes Visuais intitulada de Intervenção Urbana temos como exemplo a atividade número 1:

1-Imagine que o seu bairro está repleto de lixeiras em péssimas condições, mas com criatividade elas poderiam tornar-se objetos artísticos e mudar a paisagem, afim de torná-la mais alegre e agradável aos olhos. Crie, na lixeira abaixo, um projeto para uma intervenção urbana. Escreva quais materiais você pretende utilizar.

Figura 3 - Pet-Arte - Volume 2 Semana 2



Fonte: (Pet-Arte - Volume 2 Semana 2, p. 137, 2021)

Nesse caso, percebemos como a atividade induz o aluno a sair de casa para executar o projeto da questão referida em sua rua ou bairro de uma forma que, além de obter gastos com o material em meio a situação econômica em que o país se encontrava. Os estudantes também foram levados a trabalhar com o lixo que poderia ser uma fonte de perigo com relação a exposição do vírus, sem mencionar a não adequação aos alunos de zona rural que viviam numa outra realidade sobre o tema lixo e sobre intervenções urbanas.

Passando para os PET's que traziam aulas com tema "Teatro", podemos buscar algumas indagações sobre o ensino do teatro e a realidade da arte nas escolas. Contudo, é preciso notar o lugar em que a arte ocupa nos projetos, apostilas, livros didáticos, leis e resoluções. É certo que diante de uma pandemia não nos cabe encontrar culpados, e sim, saídas para os problemas da sociedade mundial.

De todo modo, são necessárias as análises sobre a que tipo de interesse a educação está sendo inserida. Qual o lugar na engrenagem social em que os governantes brasileiros desejam conduzir a formação de nossos jovens e crianças?

No caso das aulas com o tema teatro e também de outras áreas, o PET não possui uma sequência lógica ou um aprofundamento nos conteúdos propostos. O PET de 2020 totalizaram 7 volumes com quatro semanas cada, além do Pet300 em homenagem aos 300 anos de Minas Gerais e também as "Atividades Complementares" que os professores aplicavam em suas aulas. No ano de 2021, o projeto do Plano de Estudo Tutorados respeitou o tradicional calendário anual dividido em 4 bimestres. Esses PET's vinham com 6 semanas e cumpria os 200 dias letivos do ano escolar.

Levantamento de dados do Pet Ensino Fundamental Anos Finais – 2020.

Sobre o conteúdo Teatro:

Pet Volume 1 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Arte
7º ano - Não apresentou o conteúdo Arte
8º ano - Não apresentou o conteúdo Arte
9º ano - Não apresentou o conteúdo Arte
Pet Volume 2 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
8º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
9º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro

Pet Volume 3 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
8º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
9º ano - Teatro de Rua (semana 3)
Pet Volume 4 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Teatro Renascentista – Comédia Dell' Arte (Semana 4)
8º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
9º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
Pet Volume 5 (4 semanas cada)
6º ano - Linguagem Teatral (Semana 3); O Circo (Semana 4)
7º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
8º ano - O Teatro no Brasil (Semana 4)
9º ano - Teatro – Gêneros (Semana 2)
Pet Volume 6 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Teatro de Bonecos (Semana 3); Giramundo (Semana 4)
8º ano - Profissões das Artes Cênicas (Semana 1); Elementos do Teatro (Semana 3)
9º ano - Ópera (Semana 3)
Pet Volume 7 (4 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
8º ano - Teatro Experimental do Negro (TEN) (Semana 4)
9º ano - Mercedes – Grupo Emú (Semana 3)
Pet 300
Não apresentou o conteúdo Teatro.

**Levantamento de dados do Pet Ensino Fundamental Anos Finais – 2021.
Sobre o conteúdo Teatro:**

Pet Volume 1 (6 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Teatro Expressão Corporal (Semana 3)
8º ano - Teatro de Bonecos (Semana 4)
9º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
Pet Volume 2 (6 semanas cada)
6º ano - Teatro Brasileiro (Semana 3); Elementos do Teatro (Semana 4); As Funções do Teatro (Semana 5)
7º ano - Grupos de teatros e onde essas apresentações acontecem (Semana 1)
8º ano - Grupos de Teatro (Semana 6)
9º ano - Teatro e Improvisação do Clássico ao Contemporâneo (Semana 5); Teatro – Surgimento do Cinema (Semana 6)
Pet Volume 3 (6 semanas cada)
6º ano - Acontecimentos Cênicos – Figurinos e Cenários (Semana 1);
Acontecimentos Cênicos – Iluminação e Sonoplastia (Semana 2);

Funções do Teatro (Semana 3);
Limites e Desafios no Teatro (Semana 4)
7º ano - Vocabulário Cênicos (Semana 3);
Trabalho Coletivo e colaborativo (Semana 4)
8º ano - Dramaturgia e Espaço Cênico (Semana 3)
9º ano - Elementos do Teatro (Semana 1);
Teatro e Coletividade (Semana 2)
Pet Volume 4 (6 semanas cada)
6º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
7º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
8º ano - Não apresentou o conteúdo Teatro
9º ano - O papel do Ator no Cinema (Semana 2)

Para entendermos melhor a distribuição das subáreas artísticas, como o teatro, dança, música, artes visuais e artes integradas feitas pelo estado dentro do PET, contabilizamos os números de aulas de teatro, a quantidade total de semanas, e, principalmente, a conexão entre os conteúdos dentro das semanas do PET.

Somando todas as semanas oferecidas pelos PET's de 2020 e 2021 temos um total de 58 semanas, excluindo as semanas de atividades complementares, provas, exercícios e também o PET300. Assim, percebemos que as atividades de teatro para os 6º, 7º e 9º anos deram um total de 8 aulas para cada série; e para os 8º anos, 7 aulas.

Na citação abaixo, as atividades do 8º ano se apresentam com o tema teatro em sequência, contudo são temas diferenciados que não permitem ao professor abordar mais profundamente aquela mesma matéria. Na quarta semana do PET 1, encontramos o tema teatro de bonecos que se apresenta como algo raso e com pouco esmero por parte de quem elaborou, vejamos:

Figura 4 - Quarta semana, do PET 1 - 8º ano – Teatro de bonecos

TEMA: TEATRO DE BONECOS

Caro (a) estudante, nessa semana você vai conhecer tipos de teatro. **RECAPITULANDO:** Teatro de fantoches/bonecos/marionetes: Apresentação feita com fantoches, bonecos de manipulação ou marionetes, muitas vezes tendo até o palco, as cortinas e todos os detalhes construídos especialmente para a apresentação.

PARA SABER MAIS:

Leia o Plano de Estudo Tutorado Volume 6 – 7º ano.

ATIVIDADES

De Belo Horizonte, surgiu em 1970, uma grande companhia teatral de bonecos aliados ao interesse pela cultura brasileira. Qual o nome desse grupo?

1. a) Mamulengos;
2. b) Giramundo;
3. c) Grupo Corpo;
4. d) Grupo Galpão.

Fonte: Pet Volume 1 Semana 4 8º ano, p.94, 2021

Podemos notar que na atividade acima do PET 1 que não existe texto ou anotações com informações e conceitos sobre o tema teatro de bonecos. Também deixa o aluno entender que esta atividade é uma espécie de revisão, porém se observarmos todas as atividades do 8º ano, nem em 2020 nem em 2021, esse tema foi tratado. Também podemos notar que na mesma atividade há uma referência sobre esse conteúdo ser encontrado no Pet Volume 6 do 7º ano, mas a escola não oferecia PET's de uma série para outra, principalmente para alunos da zona rural que recebiam suas atividades impressas em casa.

Assim o que mais queremos chamar a atenção aqui é como tais atividades se apresentam de forma rasa e sem continuidade. Além do problema de estar longe da prática e da experiência vivida como acreditam os autores que fundamentam esse trabalho, também percebemos que em raros momentos, os professores puderam dar sequência ao conteúdo e aprofundá-lo, pois, na disposição do PET a semana subsequente aborda outra área da arte e não permite a continuidade do trabalho.

Vamos trazer para nossas discussões algumas atividades do PET que nos serviram de temas atuais e necessários para o momento que a sociedade vive e debate. Durante o ano letivo, notamos que algumas aulas abordavam a arte como

uma forma de trazer o senso crítico e reflexões sobre as mazelas que ainda nos rodeiam, como o racismo, entre outros.

A aula da semana 3 do PET Volume 4 do 9º ano abordou o tema racismo com a história das bailarinas Mercedes Ignácia da Silva e Ingrid Silva. Esta atividade proporcionou discussões sobre Mercedes Ignácia, a primeira bailarina negra a entrar no teatro municipal do Rio de Janeiro em meados do século XX, e a atual situação da bailarina, Ingrid Silva, que ganhou as redes sociais ao mostrar fotos dela mesma pintando suas sapatilhas da cor de sua pele para poder participar das produções da companhia de dança americana Dance Theatre of Harlem de Nova York.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, no PET Volume 3 da semana 5, traz como reflexão a produção audiovisual sobre o videoclipe dos cantores americanos Beyoncé e Jay-Z, filmado no museu do Louvre, em Paris. Nessa atividade, os alunos puderam debater a arte somada às tecnologias, e principalmente, como os cantores mostraram a ausência de arte negra dentro de um dos maiores museus do mundo e o empoderamento de suas ações dentro do clipe como rei e rainha dentro deste mesmo museu.

O tópico que acabamos de apresentar sobre as aulas remotas executadas nos anos de 2020 e 2021 também nos serviu como parâmetros para as discussões que este trabalho se propôs a realizar. Os artistas/docentes também experimentaram e vivenciaram esse novo formato de aulas online e o funcionamento das engrenagens das leis e regras vigentes a que submeteram a educação. E, que, por consequência reverberaram na sociedade e nos mostraram o lugar da escola pública em Minas e no Brasil.

Dessa forma, pudemos observar que mesmo diante de vários problemas vivenciados por alunos e professores diante desse novo formato de ensino, o REAMP, com Pets incompletos e inconsistentes à realidade das escolas. Aos poucos alunos que tiveram acesso às aulas, e que os professores conseguiram sanar todos os problemas de comunicação, algo pode ser aprendido mesmo que de forma conteudista, mas reflexiva e pertinente aos tempos atuais.

Dando continuidade ao trabalho, utilizamos como um espaço para demonstrar e comparar as demandas aplicadas pela BNCC, com os trabalhos e experiências dos professores participantes do evento online ConversAções.

CAPÍTULO 3

O cotidiano do artista/docente na escola pública e a BNCC

Antes de iniciarmos este capítulo, é necessário frisar que buscamos analisar a BNCC nas práticas cotidianas dentro da escola, e não no fora do período do ensino remoto. Para isso fizemos um tópico dedicado ao PET (Plano de Estudos Remotos) para focarmos nessa fase pandêmica que muito influenciou esta pesquisa.

De acordo com os dizeres dos professores, os quais são também atores profissionais, pudemos trabalhar com a ligação existente entre o ensino e a prática teatral, ou seja, com o ensino do teatro. Aqui buscaremos entender o processo do ensino em sala de aula através da prática e da experiência como um processo criativo. Podemos notar também grupos de teatro profissionais se utilizarem da pedagogia na composição e realização de suas peças teatrais.

Ao observarmos as experiências dos grandes encenadores do século XX, percebemos a influência da pedagogia na construção de uma obra artística. “Se assim o for, então pesquisar a atuação docente – como é o caso – poderia nos dar pistas sobre como caminha o teatro” (ARAÚJO, 2016, p. 30).

Hoje em dia, atores, dançarinos e diretores sabem da importância da preparação do corpo nas artes cênicas. O artista contemporâneo é visto como um atleta, que além de preparar o corpo, deve ter um autoconhecimento de suas potencialidades corpóreas, como flexibilidade, tônus musculares, agilidade e preparação da voz para o desenvolvimento do personagem ou das cenas que serão criadas.

Com relação ao artista/docente que conhece sua carga horária e os números de aulas de arte dentro do ano letivo (em média são quarenta aulas de cinquenta minutos) sabemos que estes possuem um curso de apenas 36h e 40min anualmente. Nesse caso, se pegarmos como exemplo um grupo teatral convencional que tem encontros semanais de duas horas e gastam em média dez meses para construção de um espetáculo, notaremos que eles se utilizam de no mínimo oitenta horas em seus trabalhos.

Porém, o que nos interessa é conhecer a relação do artista/docente e a sua vida diária com as aulas de arte/teatro na escola a partir da BNCC. Analisaremos, a partir

do ponto de vista do artista/docente, como se dá a relação da prática artística no cotidiano escolar, levando em conta as funções e regras.

Nas escolas públicas existem leis e procedimentos éticos para o funcionamento das aulas. Em minhas experiências como professor na Escola Estadual “Governador Milton Campos”, na cidade de São João del Rei, procurei várias possibilidades para driblar a falta de tempo e espaço para a produção de uma peça. Dentro das aulas convencionais de 50 minutos, já sabíamos que não seria exequível, pois em uma turma de quarenta alunos apenas dez ou quinze desejavam participar da produção. Também entendíamos que o tempo (hora/aula) era escasso e a escola exigia que eu passasse aos alunos conteúdos teóricos e distribuísse pontos, por meio de provas, trabalhos e ainda ponto de participação.

Em tal caso, não se desacredita na importância da teoria na busca do aprendizado. Porém, segundo algumas leis e resoluções, a disciplina arte fica proibida de reter o aluno, podendo trazer uma espécie de sindicância para o professor onde inspetoras e representantes das Secretarias regionais de ensino fiscalizam e penalizam esse professor. Essas obrigações do professor encontram-se na resolução SEE Nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais:

Art. 94 - Os componentes curriculares, cujos objetivos educacionais colocam ênfase nos aspectos afetivo, social, psicomotor e desenvolvimento do protagonismo estudantil, não poderão influir na classificação e promoção dos estudantes, a saber:

- I - arte, ensino religioso e educação física;
- II - os componentes das seguintes unidades curriculares do itinerário formativo do ensino médio, do EMTI e EMTI Profissional: projeto de vida; eletivas; preparação para o mundo do trabalho; aprofundamento nas áreas do conhecimento; atividades integradoras; e, formação técnica e profissional - preparação básica para o trabalho e empreendedorismo;
- III - todos os componentes das atividades integradoras do EFTI.

Parágrafo único. Os componentes curriculares anteriormente citados deverão ter notas computadas, variando entre 60 e 100 pontos anuais e ter a frequência do estudante computada para fins de registro de vida escolar, como os demais componentes da matriz curricular (MINAS GERAIS, 2021, p.18).

A reprovação de alunos é permitida a partir do não aproveitamento do aluno em 3 conteúdos, como por exemplo português, matemática e geografia. Só assim

ele poderá ser retido em arte, uma vez que a disciplina avalia os alunos no seu protagonismo estudantil, não podendo influir na reprovação.

Como vimos no primeiro capítulo, a LBD/96 não especifica exatamente o teatro ou outra área, sendo colocada a palavra cultura no lugar das áreas e subáreas da arte. Isto pode ter criado brechas para a imposição de regras e leis escolares que se sobrepõem ao teatro. Vejamos abaixo a lei 13.415/2017:

Art. 1º O art. 24 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, lei nº 13.415, 2017).

Acreditamos que as entrevistas com os artistas/docentes participantes do evento online “Conversações”, com suas histórias, relatos, projetos e impressões poderão nos dar mais pistas sobre o tema, e assim, ampliar nosso debate sobre o ensino e a prática do teatro na escola.

Ainda dentro do ano de 2020, a UFSJ se encontrava fechada por conta da pandemia, que ainda estava crescente no Brasil e no mundo, e não havia vacinas seguras para imunizar a população, e os índices de mortes eram alarmantes. O professor e coordenador Guilarduci, a partir de suas pesquisas e estudos, juntamente com o grupo de pesquisa Ambulatório, do curso de teatro da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) idealizou o evento online “Conversações com professores da rede pública (municipal e estadual)”.

Alguns dos participantes do grupo Ambulatório também eram alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), com a linha de Pesquisa: Cultura, Política e Memória, e orientandos do professor Cláudio Guilarduci. Todos tinham em comum uma trajetória na educação e seus projetos de pesquisa passavam por esses temas. Com isso, a ideia de criar um evento que abarcasse o tema educação trouxe para o evento alunos e ex-alunos do curso de Teatro/Licenciatura que atualmente são professores da rede pública. Com o evento surgiram algumas possibilidades de discutir o tema educação e arte de forma ampla a fim de trocar ideias, projetos e incômodos comuns na profissão.

O evento foi elaborado para que houvesse um encontro de professores e ex-companheiros de graduação onde todos pudessem trazer seus projetos. Nele pensamos em criar a longo prazo uma espécie de grupos de professores de arte mineiros onde pudéssemos discutir a situação da disciplina na esfera pública, falar sobre arte, educação, suas novas tendências, olhares e perspectivas.

O evento ConversAções contou com participantes e convidados que com suas falas contribuíram na produção de materiais com discussões, apresentações de experiências e práticas que puderam ser utilizadas em nosso trabalho. Os professores participantes do evento atualmente lecionam aulas de arte para escolas públicas mineiras, em cidades como: Ritópolis, Barbacena, Barroso, Oliveira, Formiga, Divinópolis, Juiz de Fora e Dionísio. Estes professores também atuam como atores e atrizes em grupos de teatro ou projetos teatrais em suas respectivas cidades, nos dando a possibilidade de vê-los realmente como artistas/docentes.

A partir do momento pandêmico que passávamos, novas formas de trabalhar surgiram dentro do que chamamos de *Lockdown* e o evento online “CONVERSAÇÕES foi um deles. Assim, pudemos trazer um contato maior entre professores, artistas e aqueles que desejam participar e atuar na área.

No dia 22 de outubro de 2020, iniciamos o evento com o tema: “As Aulas de Arte/Teatro no período de pandemia: a elaboração dos produtos estéticos pedagógicos”. Neste dia, o mediador da mesa foi Diego Domingos, professor da rede municipal de Juiz de Fora, mestre em Teatro pela UFSJ. Infelizmente os arquivos e vídeos gravados do evento online tiveram alguns problemas técnicos e não pudemos ter todo o evento na íntegra, em especial a fala de abertura do mediador Diego. Porém, conseguimos levantar os temas tratados pelos professores convidados, que foram: Fábio Sena, Weverton Andrade, Matheus Way, Joyce Lopes, Gisele Mara, Gabriela Lucenti. Nele, os professores apresentaram suas experiências teatrais pedagógicas e em especial as dificuldades de lecionar dentro dos moldes das aulas de artes oferecidos pelo estado. Também falaram sobre a visão que outros profissionais da escola como diretoras, supervisoras entre outros mantêm sobre as aulas de arte. E por fim, falaram sobre os resultados estéticos pedagógicos criados por eles e seus alunos.

Nosso segundo encontro, no dia 12 de novembro de 2020, com o título: “As Aulas de Arte/Teatro nas escolas e os livros didáticos”, mediado por Érika Santos,

também ex-aluna do curso de graduação em teatro e mestre em teatro pela UFSJ, que trouxe um debate em sua mesa composta somente por mulheres, sendo elas: Romiria Turcheti, Laís Dalariva, Mariana Sinischarchio e Naiara Silva. Nesse encontro as professoras falaram sobre a escolha dos livros didáticos e as relações do livro com as aulas de arte.

O terceiro e último encontro teve como tema “As Aulas de Arte/Teatro nas escolas e os documentos oficiais” que aconteceu no dia 26 de novembro de 2020, com a mediação do professor Plínio Rezende, tema este que será o ponto chave de nossas análises dentro deste trabalho. Com isso, nosso foco também passou a ser as análises das falas dos professores participantes do evento on-line “Conversações” e suas práticas artísticas dentro da escola, além de fatos específicos, como suas práticas artísticas/pedagógicas e os resultados obtidos em relação aos alunos. Os participantes foram:

Antônio Marcos Touché, formado em Teatro/Licenciatura pela UFSJ. Atua como professor de artes na E.E “Senhora das Dores” no distrito Senhora das Dores, em Barbacena - MG. Também atua há 3 anos como coordenador do ensino médio integral e integrado da E.E. “Professor João Anastácio” (Polivalente), na mesma cidade. Trabalha com projetos artísticos de desenhos, poemas, vídeos e fotografias, além de colaborar com os Planos de Estudos Tutorados (PET), que se referem às apostilas enviadas pelo estado para auxílio de alunos e professores.

Flora Lucena, formada em bacharelado e licenciatura pela UFSJ. É aluna do mestrado em Artes da Cena, da mesma Universidade. Trabalha na Escola Estadual “Padre Crispiniano” em Ritópolis – MG, onde está desenvolvendo o projeto “Arte e Pandemia”.

Talles Ramon, ator, arte-educador e mestre em artes cênicas pela UFSJ, onde desenvolveu sua pesquisa com foco na arte educação e processos criativos dentro da escola em que trabalhava na época. Também é bacharel e licenciado em teatro pela UFSJ e professor de arte na E. E. “Cônego Luiz Giarola Carlos”, situada em Barroso - MG. É ator/performer e gestor do Coletivo Camaleão de São João del Rei. Autor da dissertação de mestrado: “O professor-performer e o enfrentamento do poder disciplinar: Arte e experiência na escola”.

Genilson Antônio Ferreira, bacharel e licenciado em teatro pela UFSJ, onde é membro colaborador do GTPAS- Grupo transdisciplinar de pesquisa em artes e

sustentabilidade. É mestrando em artes cênicas na UFSJ e sua pesquisa tem como título “Corpo, Cultura e Educação: Uma Abordagem Eco-poética: Da dança de Congado de Dionísio-MG”. Atua como professor na E.E. “Romeu Perdigão”, na cidade de São José do Goiabal - MG e na E.E. “Coronel Francisco Rolla”, na cidade de São Domingos do Prata - MG.

Participaram do evento o professor Dr. Cláudio Guillarduci, que iniciou os trabalhos dando o suporte teórico e intelectual, partindo de seu projeto intitulado “A educação das sensibilidades: os pro-ductos estéticos pedagógicos nas Escolas de Educação Básica”, que foi desenvolvido dentro no programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFSJ), mais especificamente na linha de pesquisa Cultura, Política e Memória. Sua pesquisa foi desenvolvida durante o programa de pós-doutoramento, sob a supervisão da professora Sônia Kramer (PUC-RJ).

Também tivemos a presença da professora Dr. Mônica de Ávila Todaro, graduada em Pedagogia, com mestrado em Gerontologia e doutorado em Educação pela UNICAMP, professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei (MG), docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFSJ e coordenadora do PPEDU (2018-2019). A professora Mônica participou como conselheira durante o evento, onde além de nos pontuar durante nossas falas também nos esclareceu em momentos específicos com elucidações pertinentes ao mundo da Arte e da Educação.

As “Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental” dentro da BNCC, citado no capítulo II, e que apresenta uma lista com 9 itens, onde especifica o trabalho do artista/docente e suas metas em sala de aula, e o esquema criado com as palavras chaves Artista/docente - Escola – BNCC serão a base de algumas falas dos artistas/docentes participantes do nosso evento.

Primeiramente, não podemos deixar de evidenciar algumas das reclamações dos participantes. Como por exemplo, opiniões sobre a disciplina arte de outros profissionais que trabalham na escola, as tradições em que a escola está inserida, além do tempo e infraestrutura escassa são afirmações recorrentes dito pelos participantes do evento, com isso, vamos percebermos o lugar da arte na escola.

Para entendermos melhor os comparativos que esta pesquisa pretende fazer, quanto a BNCC e a vida do artista/docente na escola, criamos um “Esquema” a partir de três palavras chaves: **ARTISTA/DOCENTE - ESCOLA – BNCC**, cada uma dessas

palavras nos ajudarão a vislumbrar o papel de cada agente nesse processo artístico/educativo. As palavras serão interligadas por outras palavras que servirão como demonstrativo dos pontos analisados, nas falas dos convidados do Evento Conversações, que nos nortearão no caminho do ensino do teatro.

Figura 5 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 1.



O “Esquema” acima pretende mostrar as relações entre as três conceitos-chaves de nossa pesquisa: Artista/Docente - Escola – BNCC. Dividiremos o “Esquema” em partes a fim de compará-los com as teorias dos autores norteadores e as falas dos professores do evento Conversações. Vejamos uma das partes do esquema que mostra a relação do artista/docente e a escola.

Figura 6 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 2.



No evento os professores convidados narraram suas trajetórias, projetos aplicados em suas respectivas escolas, e os porquês da escolha de tais trabalhos artísticos. Em sua maioria o que os levaram à execução de seus trabalhos artísticos, junto a seus alunos, em primeira instância foi a necessidade de trabalhar e também a busca por uma profissão que envolvesse a arte. O artista/docente Talles Ramon, de início ele não se via como professor e seu desejo era continuar com seu trabalho como ator nos grupos de teatro e nos projetos artísticos em que já participou. Porém, encontrou em sala de aula um lugar de prática e pesquisa com o tema “Performance”, em que através dessa experiência, pôde desenvolver sua pesquisa de mestrado e conhecer as potencialidades de seus alunos sobre o tema.

Eu particularmente, eu nunca tinha me visto como professor, sempre me vi como artista. A minha ida para sala de aula foi questão mais estratégica, financeira, tudo mais, né? Isso me trouxe bastante frustrações, né? Durante a minha vida, durante a minha vida mesmo, em geral, profissional, mas aí dentro do Mestrado eu comecei a entrar, conhecer alguns professores que trabalhavam, alguns artistas que trabalhavam nas escolas, encontrei o conceito do professor/performer que me ajudou a pensar nessa possibilidade. Não! Eu posso sim ser artista dentro da escola. Eu consigo juntar as duas coisas, né? É um único corpo, é o mesmo corpo do professor e do artista (informação verbal: RAMON, 2020).

Através da autora Valéria Gianechini de Araújo, em seu livro *Da Experiência Artística à Poética Docente (2016)*, que discorre sobre a prática e experiência em que o professor carrega consigo, ele pode conquistar algo que acrescenta e impulsiona seu trabalho e o faz um artista/docente. Valéria faz questionamentos sobre o que é ser um “Artista/Docente” e sua relação com o saber. A autora também procura em escritores como Rubem Alves e Adélia Prado uma reflexão que nos faz atentar sobre o “desejo” de aprender e ensinar:

Mas, o que são o professor e o artista se não aprendizes de seus ofícios? O que é um artista que é docente? E um artista/docente? São aprendizes! Eternos aprendizes. E qual seria a ferramenta dos aprendizes? Como alcançam o que lhes falta? Creio que estamos tratando aqui do desejo, o que leva a concluir que a busca do conhecimento não se dá pelo direito à escola, mas sim pelo desejo, ou pelo dever do aprendiz, de fazer seu desejo acontecer... (ARAÚJO, 2016, p. 49).

O ensino da arte parte da experiência vivida, não somente para aquele que aprende ou apreende como nos afirma Jorge Larrosa Bondiá (2002), mas também aquele que ensina e transmite seus conhecimentos através da práxis. Dentro do

evento analisado aqui, percebemos que os professores trouxeram suas práticas artísticas e suas inquietações de seus trabalhos como atores, performers e pesquisadores para dentro da sala de aula.

No caso do artista/ docente, Talles Ramon, vejamos como ocorreu as ações de seu trabalho e a realidade da escola. Antes, observemos uma das atribuições da BNCC, no tópico “Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental”, no item 4: “Experientiar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando o espaço da escola e fora dela no âmbito da Arte” (BNCC, 2017, p.197).

Talles Ramon, como ator e performer, criou juntamente com seus alunos uma performance que vai de acordo com o que a BNCC espera. E, principalmente, concorda com o perfil e com o desejo dos alunos em construir algo que seja diferente dos moldes enrijecidos da escola.

Então, eu conseguia perceber dentro da sala de aula que meus alunos não tinham interesse, aquela linguagem que a gente leva pra sala de aula, que os professores leva, que a escola leva, não é atrativa para os alunos, e também não é para os professores, não é pra ninguém de fato, né? Aí, minhas inquietações vieram com... eu posso ter um olhar de artista, já que sou, né? Dentro da escola, a fim de propor um momento de experiência e não de informação apenas, né? E contribuir com a subjetivação do sujeito. Mas, como o artista docente consegue burlar a forma já enrijecida que o sistema educacional vira Arte... e assim trabalhar com os alunos priorizando o processo e não mais os produtos artísticos exigidos pela escola... (informação verbal: RAMON, 2020).

Porém, para que houvesse a ação performática percebemos em suas falas uma não aceitação ou uma não adequação do fazer artístico com a realidade escolar. Talles cria com seus alunos uma prática performática dentro da escola que esbarra em problemas em que os alunos ainda não tinham se dado conta e com aqueles problemas em que os alunos já desejam trabalhar artisticamente, para que suas inquietações acontecessem e se tornassem visíveis dentro da escola. Descrito abaixo:

E aí, eu comecei a analisar quais os momentos da minha aula que me aproxima desses movimentos performático, né? Que seria: mudança sobre o olhar sobre a escola, o aluno como sujeito central da aula, sendo protagonista, priorizando os interesses que ele aponta, trabalho que prioriza a sinestesia em detrimento ao acúmulo de informação, aproximação entre a aula e toda a comunidade escolar a partir da extrapolação das atividades, para além das paredes da sala de aula. Chegando ao pátio, a quadra e a praça em frente à escola, né? Que foi o caso, por exemplo, dessa semana de performance que os alunos fizeram na escola, alguns fizeram no portão, outros pediram para fazer na praça da escola e a gente fez também, né? Na praça da

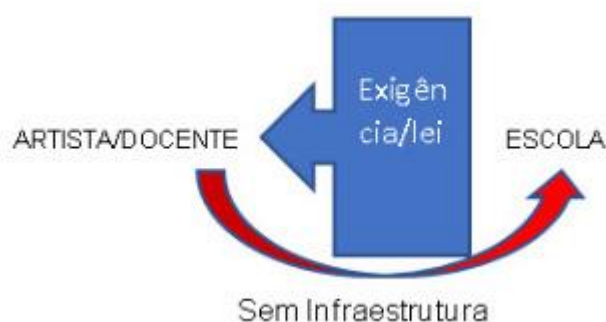
rua, perto da escola e rupturas em estruturas já enraizadas. Esse é o pátio da escola. (Mostra a foto) Isso é só pra mostrar mesmo. E aí, uma coisa interessante a falar que, dentro da escola existe dois pátios apenas, dessa escola, Henrique Diniz, que é esse onde ficam as salas de aula, e do outro lado que do mesmo tamanho. Só que esses espaços eles são, o outro na verdade, ele é tomado por o carro dos professores porque não tem... estacionamento não tem garagem, né? Então, a escola perde metade do espaço dela por causa dos carros professores. Isso trouxe bastante questão para os alunos, eles questionaram, fizeram performance sobre isso, começaram a falar com os professores sobre isso. Mas, não surtiu muito efeito porque também a escola não tem outro lugar para eles estacionarem, né? Mas, só pra gente pensar que o espaço da escola já é pequeno, e ainda sim é tomado por outras questões que não deveria, né? Então, esse espaço de convivência fica muito menor. Pra gente trabalhar nossas aulas, fazer algum processo artístico, mesmo, né? (informação verbal: RAMON, 2020).

Conforme o depoimento de Talles Ramon e o “Esquema” que elaboramos, percebemos que os artistas/docentes, muitas vezes, trazem para a escola suas práticas artísticas e se disponibilizam em levar trabalhos práticos e reflexões que concordam com a BNCC. Podemos citar o item 4 da “Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental” que nos mostra como artista/docente está para a escola assim com a escola não está para o artista/docente, que muitas vezes precisa se adequar aos moldes tradicionais da escola.

Os depoimentos dos participantes do evento Conversações são muitos e abordam outros temas que poderiam servir para diferentes discussões para outras pesquisas nesta mesma área. Mas, o que nos interessa é nos colocar um pouco mais próximo desse entendimento quanto a não visibilidade do artista docente por parte da escola, que ainda pertence a um comportamento formatado em que todos nós conhecemos e que um dia fizemos parte.

Continuando nossa análise do “Esquema” formulado, entremos no próximo tópico que se refere a relação entre escola e o professor.

Figura 7 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 3.



Ana Mae Barbosa, nos lembra que a disciplina arte durante muito tempo, principalmente na década de 1970, era um espaço para fazer “presentinhos” para os pais ou decoração em dias festivos. Assim a disciplina ainda guarda o estigma de ser aula de desenho, ou de forma geral, ainda é vista como algo desnecessário ou apenas destinado às classes elitizadas. No evento “Conversações”, a professora Flora Lucena nos fala sobre as opiniões de seus colegas sobre a disciplina arte dentro da escola:

Numa discussão, inclusive falando sobre documentos oficiais, uma discussão assim, uma conversa, né? Falando sobre documentos oficiais com outros professores... eu falei uma questão, aí uma professora virou pra mim e falou assim: “não entendo porque que Artes tá no Currículo Básico Comum de Minas Gerais, eu não entendo porque” (informação verbal: LUCENA, 2020).

Antônio Marcos Touché, também participante do evento, nos relata uma passagem que demonstra claramente a visão da escola sobre a disciplina arte e sobre as tarefas do professor que transparece o distanciamento do que a escola pensa sobre o fazer artístico da realidade da arte:

Eu me lembro de uma situação, ainda em junho, em que o diretor da escola virou pra mim e disse que a responsabilidade da festa junina seria minha, porque eu era o professor de Arte e por isso eu deveria cumprir aquela tarefa. Aí eu achei estanho. Achei muito estranho aquilo ali e virei pra ele e falei.... questionei: Então, será que o professor de matemática vai ter que contribuir com a contabilidade da escola? Porque, já que o professor de Arte tem que trabalhar com aquilo que é data comemorativa, de repente os outros professores talvez tivessem uma função muito específica também. Eu achei muito estranho. Então, eu comecei a reparar como era o tratamento, né? Da Arte dentro da escola, né? Era assumir compromissos e não fazer aquilo que o professor ou o aluno queria, né? (informação verbal: TOUCHÉ, 2020).

Nosso próximo tópico trata de uma não conexão entre a relação da escola com a BNCC e com o que ela pode oferecer frente ao que exige. Nesse caso é necessário salientar a situação dos espaços físicos escolares e suas precariedades, ou a falta de recursos artísticos, e, principalmente, o aprisionamento da escola em conceitos e tradições que impedem de colocar em prática as exigências da BNCC.

Para entendermos essa terceira parte de nosso “Esquema”, analisaremos como é a vida diária dos artistas/docentes dentro da escola, ou seja, como trabalham e convivem com alguns empecilhos, como: as diferenças entre os níveis das turmas, o tempo das horas/aulas, a falta de espaço, trabalhos extras, entre outros.

Figura 8 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 4.



A seguir, um trecho da fala da artista/docente Flora Lucena e o encontro com turmas da mesma série com níveis de vivências escolares diferentes:

Então, na mesma cidade duas escolas diferentes a mesma série que eles eram completamente diferentes. Completamente diferentes! Uma série eu tinha feito planejamento, né? Que a gente faz bonitinho, o planejamento lá né? No começo do ano... Numa série eu consegui seguir no nono ano, o planejamento do que eu tinha feito foi indo e deu tudo certo, ficou legal! E na outra série eu não consegui seguir meu planejamento, eu tive que sair completamente do que eu tinha me proposto que eu tinha imaginado inicialmente, né? É... por uma questão não só de diferença de... uma diferença... como que eu vou falar assim... Da turma mesmo, uma turma era mais bagunceira e a outra mais tranquila, mas uma diferença bem que... uma professora de Arte já tinha passado pela turma... ela já tinha passado coisa pros meninos... alguns meninos já tinham tido aula de Arte em escola particular e esse ano estavam em escola do Estado e isso dá uma diferença gritante. Enquanto a outra escola, a outra turma os alunos nunca tinham tido aula de Artes na vida. Então, como eu começo? Começava passando alguma coisa sendo que eles não tinham noção de algo anterior. Eles nunca tinham experienciado que é era uma aula de Artes antes. Então, essa ideia também de nivelar as vezes não dá tão certo, quando a questão é os Documentos Oficiais (informação verbal: LUCENA, 2020).

Antônio Marcos Touché também nos confirma as dificuldades sobre a realização de trabalhos artísticos na escola, quando nos relata as saídas que buscou para conseguir ter encontros com os alunos para uma possível vivência artística e para completar sua carga horária:

Dentro desse tempo que eu trabalho como professor de artes, muito que eu fiz não foi feito em sala de aula, né? Muito do que eu fiz foi feito fora da sala de aula, e fora daquela carga horária que eu tinha que cumprir com a escola, eu tinha um determinado tempo pra cumprir para escola, as 16 hora/aula, o meu comprimento de módulo, mas eu tinha outros trabalhos que eu estava desenvolvendo com a turma. Que fazia parte do conteúdo, mas que estendia o conteúdo e eu tive que me dedicar a aquilo ali. Eu tinha que voltar na escola, várias vezes, eu fazia isso durante a semana no final de semana, eu voltava na escola me reunia com os alunos, né? Cumprir o meu papel de professor que era passar um conteúdo, mas ao mesmo tempo me colocava na condição de artista que era acompanhar o trabalho, eu acho que isso é bacana, só que

ao mesmo tempo e limitado, né? Eu acho professor deveria fazer isso dentro do próprio horário e não arrumar o horário além, né? (informação verbal: TOUCHÉ, 2020).

Outro participante ainda não citado aqui foi o artista/docente, Genilson Ferreira, que trabalha em escolas públicas na cidade de Dionísio, na região do Vale do Rio Doce - MG. Genilson é mestrando no PPGAC – UFSJ e realiza uma pesquisa sobre Ecopoética, Educação e as Congadas de Dionísio-MG.

Neste trecho a seguir, o participante, além de esbarrar na falta de compreensão da direção da escola sobre as aulas práticas de teatro, também na necessidade de fazer as aulas do lado de fora da sala, sem um lugar próprio, sem auxílios para a aula.

E aí, bom, a primeira aula saí com os alunos para fora da sala de aula para o pátio e foi desenvolvido o jogo, mais ou menos 2 a 3 minutos depois que iniciou esse jogo. A direção já chegou perguntando o que estava acontecendo, que barulho era aquele... (informação verbal: FERREIRA, 2020).

A realidade da escola brasileira não está escondida de nós e nem tampouco do poder público que a rege e a desconsidera. Durante o percurso de nossa pesquisa, apoiamos nas palavras de Paulo Freire e sua visão sobre a Educação e Sociedade.

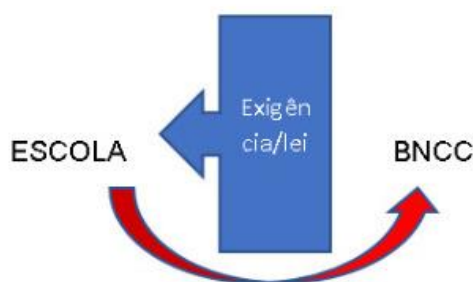
Nesse aspecto, fica claro como é a vida diária do professor na escola e o lugar da arte na sociedade. Nossa pesquisa fala sobre as relações entre os três eixos, que são fundamentais para a educação e para reprodução de valores e posições determinadas na sociedade e na escola. Se o opressor nos leva a nos acomodar e continuar as engrenagens sociais, o oprimido não conhece a própria condição e nada faz para uma mudança.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indrotriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1978, p. 76).

Não podemos negar que, muitas vezes, a BNCC não deixa de criar um foco ou uma uniformidade na formação de crianças e adolescentes em todo país. No quarto e último item de nosso “Esquema”, vejamos a relação entre a BNCC e a escola. A primeira representa a lei, como algo enrijecido, mas consegue se apresentar como um leque de opções, mas se faz incompatível com as múltiplas realidades regionais brasileiras. O segundo, a escola, tenta possibilitar a colocação de tais leis em prática e assumir a formação de alunos e alunas a partir daquilo que lhe é imposto. Apesar

de complexa a realidade escolar frente a lei, percebemos que muitos Artistas/Docentes, não deixam de colocar seus projetos artísticos em prática juntamente com seus alunos que esperam entrar o contato com a Arte na escola e se aprimorarem.

Figura 9 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 5.



Para compararmos melhor o item acima, vejamos outro tópico da BNCC quanto as “Especificações”, frente aos trabalhos dos Artistas/Docentes e seus trabalhos e vivências relatadas. “3- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte nas culturas que constituem identidade brasileira - sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte”. (BNCC, 2017, p.197).

Genilson Ferreira e Flora Lucena, nos apresentam um outro lado das especificações da BNCC, junto às práticas artísticas dos dois professores, que mesmo com alguns empecilhos já narrados nesse texto, seguem com seus projetos que concordam com a BNCC e suas especificações, e levam seus alunos mais próximos das culturas populares que fazem parte de seus cotidianos e suas tradições.

Fui para casa e lembrei de um projeto de uma conhecida minha que trabalhava sobre pintura indígena. Que é uma pintura específica, que é patrimônio imaterial. Considerado pela UNESCO e tal... E eu fui atrás dessa minha conhecida e fui ver com ela se ela podia me ajudar. E aí ela me ajudou... me mostrou as imagens, me explicou direitinho o que era e o trabalho que eu fiz de patrimônio, com eles cultural, foi todo baseado em patrimônio imaterial, e especificamente relacionada às questões da cultura indígena, eu achava... eu fui... muito empolgada, porque é um tema que eu gosto, mas sem saber como que os alunos iam reagir em relação a isso, né? A gente tinha até então, trabalhado outras as questões que eles tinham dado muito bem. Igual ao teatro, eles amaram! Foi uma das poucas turmas que eu trabalhei. Que eles amaram trabalhar coisas relacionadas ao teatro, tanto que eu estendi até o tempo que eu dei Teatro pra eles, coisas relacionadas a Teatro, porque eles eram apaixonados (informação verbal: LUCENA, 2020).

Na próxima fala o artista/docente Genilson, além de falar como se sentiu beneficiado com as novas modificações na BNCC também relata seu trabalho com dança de congadas e as tradições de sua cidade.

Outra coisa interessante com a BNCC é justamente a valorização... agora nós temos um documento oficial que fala que importante, né? O professor de Arte ele trabalhar com a cultura local, cultura regional. E isso pra mim, na BNCC, foi um ganho, porque até então o BNCC era diversificado... muito conteúdo e não prezava por um regionalismo, como a BNCC traz. E aí, eu comecei a pesquisar com os alunos, justamente cultura popular, nas ambas escolas que trabalho, tanto em São José do Goiabal, quanto São Domingos do Prata, e aí, que eu cheguei na conclusão que todos esses alunos se identificavam com a congada como uma das maiores manifestações populares da região. E, nisso, eu comecei a dar aulas em Dionísio também, na escola onde eu estudava, estadual, eu havia saído do São Domingos do Prata e fui pra Dionísio. E aí, pronto! E aí, surgiu essa vontade de desenvolver essa pesquisa que estou desenvolvendo agora no Mestrado com vista em construir uma metodologia de ensino na prática da cultura popular dentro do ambiente escolar e eu peguei como cultura popular a dança de congado da minha cidade, Dionísio. E aí. Eu tô desenvolvendo essa minha pesquisa, o público alvo dessa pesquisa são os alunos dos anos finais do Fundamental, né? E essa pesquisa, infelizmente agora no período de pandemia, né? Eu tive que criar um laboratório de Ecopoética contemporâneo aqui em minha cidade pra desenvolver essa metodologia que eu estou propondo, enquanto pesquisa na área da Educação (informação verbal: FERREIRA, 2020).

Como vimos, são muitas as realidades mineiras e as formas em que os artistas/docentes trabalham em suas escolas. As possibilidades da prática e do saber se apoiam nas experiências vividas e na prática de cada indivíduo. Olhando para realidade escolar em comparação com o “Esquema” criado abaixo, notamos como se dão as relações entre escola, o artista/docente e as leis que os regem e, percebemos o quanto ainda nos falta, no mínimo uma conectividade nessas relações para um aprimoramento e desenvolvimento do ensino da arte e na formação de futuros cidadãos brasileiros.

Figura 10 – Esquema: Artista/Docente – Escola – BNCC – Parte 6.



Dentre as palavras e apresentações dos projetos dos artistas/docentes que estiveram presentes dentro do evento ConversAções abriu-se a possibilidade de vislumbrar a relação entre a escola, a lei e o trabalho do professor. A partir da construção do esquema apresentado, pudemos abrir um caminho para entender a relação e os objetivos do poder público com a educação.

Assim, este trabalho abre espaço para novas discussões, pontos de vista e conceitos em que o ensino do teatro tem sido colocado. O teatro, tema proposto aqui, viveu por muito tempo adormecido dentro das aulas de “Educação Artística”, ou nas ações de alguns professores ousados e animados, mas com pouco espaço para criações e experiência nas artes cênicas.

Hoje percebemos um momento em que políticas educacionais e os artistas/docentes debatem a prática do teatro nas escolas. Seria como se ele, o teatro, fosse uma ferramenta educadora nas tantas esferas da educação e evolução dos cidadãos.

Porém, muitas vezes a escola não enxerga, ou é impossibilitada de enxergar, devido aos problemas de infraestrutura ou das regras, a importância do componente arte na vida do indivíduo durante sua jornada escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos este trabalho, e vislumbrar a construção da pesquisa e os eventos ocorridos é necessário relembrar o processo vivido durante o período que estive matriculado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFSJ e os caminhos da feitura desta dissertação, que intitulamos de “Experiência e saber em Minas Gerais: O Artista/Docente e a prática do teatro diante das leis e normas na escola pública”.

Como todos, também fui surpreendido com a pandemia do Coronavírus no início de 2020, e logo no início do mesmo ano retornei com meu trabalho de professor de Arte em escolas públicas, com a difícil tarefa de lecionar remotamente e ainda continuar com minhas pesquisas.

Portanto, a introdução dos estudos sobre o PET (Planos de Estudos Tutorado) dentro deste trabalho tornou-se necessário, para mais uma vez, entendermos a visão do estado sobre a educação e suas leis que permeiam o universo escolar. Também veio mostrar a experiência vivida por artistas/docentes em meio a uma pandemia.

Ainda dentro da pandemia nossa pesquisa precisou mudar o foco por conta da impossibilidade de fazer entrevistas com professores e alunos de escolas públicas, que até então, estavam em isolamento. Com essas alterações e transtornos houve uma mudança no objeto da pesquisa. Em novembro de 2020, realizamos o evento online “CONVERSAÇÕES COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA, onde pude encontrar um lugar para pautar minha pesquisa.

Com essas mudanças um novo processo iniciou, como a organização do evento, a escolha dos professores participantes, a feitura dos textos e perguntas, além da adaptação em trabalhar com novas ferramentas virtuais para a realização do mesmo.

A partir de 2021, tornei-me professor da Escola Estadual “Dr. José Maria Lobato”, localizada em Oliveira - MG, cidade onde resido, o que me fez vivenciar de perto as angústias do trabalho online. Nesse período tive que dividir o tempo para que pudesse trabalhar com o ensino híbrido, dar aulas remotamente e presencialmente, e continuar com a pesquisa que cada vez mais me levava para um entendimento das leis e regras que regem a escola como a BNCC, CRMG e o PET, que também faziam e fazem parte do meu cotidiano na escolar.

Dentre os 480 alunos que atendo, muitos deles se dividem entre da zona rural e urbana, e como vimos, as regras e burocracias na escola não respeitam as individualidades de cada disciplina e trazem tarefas ininterruptas, a cada vez mais rigorosas, cobradas e fiscalizadas pela Secretaria de Educação do Estado Minas.

Nossa pesquisa sobre as políticas educacionais vigentes no Brasil e sobretudo em Minas, levantadas aqui, juntamente com as falas das apresentações dos artistas/docentes convidados do evento online não tiveram a intenção de contestar ou criar conceitos fechados sobre o tema. A partir dos depoimentos e projetos apresentados dentro do ConversAções, pudemos observar um recorte do cotidiano do professor de arte na escola e nos permitiu articular ideias e conceitos sobre a vida dos artistas/docentes na escola pública, e principalmente permitiu que formulássemos o esquema com as três conceitos chaves **ARTISTA/DOCENTE - ESCOLA – BNCC** para contribuir com novos olhares e pesquisa sobre o ensino da arte nas escolas.

Nesse caso, optamos em acrescentar neste trabalho as palavras de Carmela Soares do texto “Teatro e Educação na Escola Pública: Uma Situação de Jogo”, que lança um olhar sobre a vida na escola como um jogo que traz consigo, regras, ganhadores, perdedores e as relações existente no dia a dia de educadores e alunos, que motivados ou desmotivados, avançam no jogo chamado educação.

Estamos todos no jogo: escola, professor, aluno, a classe toda. Um jogo que esconde outros significados, que envolve uma rede de signos e desejos. Cada atitude, cada palavra, a sala, a sujeira do local, a cadeira atirada no chão, a provocação, o cheiro de pastel frito vindo da cantina, o material inutilizado jogado em algum canto, o armário que não abre, a falta de água na escola, a falta de vassoura e pá, a rachadura na parede, a polícia no pátio, o garoto que fica na porta da cantina controlando a hora da merenda, e faz tráfico de influências permitindo aos seus amigos furar a fila,. Cada signo tem seu valor, é portador de um discurso. O aluno que provoca os colegas o tempo todo e só sabe se relacionar dessa forma, que apanha do pai constantemente em casa, um pai desempregado. Corpos inertes na cadeira, tão jovens e tão sem esperança. A alegria das descobertas explode no prazer. Tantas subjetividades em jogo, tantos desejos ocultos, tantos medos, fantasmas e modelos incorporadas. Nós professores, somos a imagem do adulto que cerceia, tolhe e castiga. Tornamo-nos depositários das marcas da impossibilidade, da impossibilidade do diálogo. Quem eu sou? Ajudar o aluno a encontrar essa resposta é um dos principais papéis da educação (SOARES, 2006, p. 98,)

Como pudemos observar, as pesquisas sobre o ensino do teatro na escola vêm crescendo entre artistas e acadêmicos no Brasil. O estudo da disciplina arte e suas

aplicações nas escolas e instituições tem sido colocado paulatinamente nas esferas educacionais ao longo do século XX.

Por outro lado, o estudo do teatro ou um conceito efetivo dessa área se apresenta de forma complexa e diversificada, já que o teatro ao longo dos séculos vem sendo formulado, reformulado ou pesquisado de inúmeras maneiras. Isso porque, dentro de seu próprio teor artístico ou propósito, ele se apresenta, se modifica e pode se manifestar de várias formas. O teatro se apresenta como uma das áreas da arte que reflete filosoficamente o próprio ser humano e suas questões com a vida e o mundo.

Com isso, as manifestações e formas de se ensinar o teatro pode ser entendida ou transmitida a partir de diferentes olhares e entendimentos. Como constatamos em nossos estudos sobre a BNCC que traz uma visão sobre o ensino do teatro, sem levar em conta a realidade das escolas públicas brasileiras e o trabalho árduo do artista/docente em sala de aula. Isso coloca a escola, em especial as escolas públicas, em disparidade em relação aos estudos contemporâneos da arte de instituições e grupos teatrais da atualidade que praticam e pesquisam o teatro.

Como vimos, o ensino do teatro ainda passa por discussões sobre sua implantação na área de conhecimento, conceitos e terminologias. Para Adilson Florentino, um dos organizadores do livro *Cartografias do Ensino do Teatro*.

O que interessa especificamente, é o entendimento da própria transformação do teatro como objeto de conhecimento e sua progressiva inserção no contexto estudado. Interessa saber, portanto, quais são as propriedades que definem, em diversos momentos, o teatro como objeto de conhecimento e como se dá a justificação de que determinada investigação é a que se deve proceder para análise do objeto em questão (FLORENTINO, 2009, p.10).

Ao nos aproximar do teatro como área de conhecimento, deparamo-nos com duas áreas: a teoria e a prática. E cada uma delas pode ser observada e também podem ser interligadas dentro de uma perspectiva teatral múltipla, significativa que traz à tona diversas questões no campo da pesquisa.

Dentro desta perspectiva, não nos interessa limitar ou impor quais os caminhos as instituições de pesquisa ou os órgãos reguladores da produção de arte nas escolas brasileiras, mas vislumbrar um entendimento dos desdobramentos da prática e da vivência de alunos e alunas, e também, de professores em sua lida artística na escola.

Florentino também nos diz que “O teatro é um campo de estudos que contém fenômenos, problemas e processos que constituem em si mesmos o material para realizar investigações em diferentes perspectivas (FLORENTINO, 2009, p.12). Tendo em vista conceitos filosóficos sobre o teatro como obra de arte e suas contradições como o visível e o invisível, as experiências estéticas, liberdade e realidade, cabe ao professor/pesquisador ficar atento às produções teatrais e suas possibilidades, como o pensar e o conhecer.

Nosso projeto trouxe em seu andamento uma gama de problemáticas e pesquisas que questiona o ensino da arte e as disfunções burocráticas que se interpõem no cotidiano das escolas públicas.

Para construir um projeto que se leve em conta os três tópicos como **ARTISTA/DOCENTE - ESCOLA – BNCC** foi necessário uma pesquisa pautada em autores e pensadores que foram essenciais para o amadurecimento deste projeto, e ampliando a visão sobre os artistas/docentes e suas relações com a burocracias na área da educação e na troca de experiências com os professores convidados do evento ConversAções.

Tais burocracias, regras e normas aos nossos olhos muitas vezes perdem o sentido e se tornam inviáveis, pois o artista/docente se encontra submetido às hierarquias da escola e das leis. Outra questão é quanto ao tempo, espaço e a falta de infraestrutura para o desenvolvimento da arte e outros problemas enfrentados dentro das escolas, que já foram discutidos neste trabalho.

Nesse sentido, podemos estar mais próximos de entender o tipo de aprendizagem realizada durante as experimentações da arte que possibilitam uma educação fora das formas convencionais, mas principalmente concretizada pela experiência trazida pelo artista que também é um docente.

Nessa fase em que os alunos se encontram, geralmente acontecem as rupturas e espontaneidade, pois a criança e o jovem têm uma expressividade corporal e uma sensibilidade que são podadas no momento em que entram na escola: deixando transparecer uma educação padronizada.

Dessa forma, as ações, reações e expressões que os alunos demonstram frente ao novo e às propostas que os professores levam para a sala de aula vão sendo “podadas”. Pais e mestres impõem regras de condutas preestabelecidas pela

sociedade, como a forma de assentar, caminhar, ficar em fila, não falar alto que nem sempre levam em conta a individualidade e os anseios da criança.

Com uma visão de contrapor essa ideia, o artista/docente pode proporcionar uma experiência e um entendimento da importância de se aprender também com a vivência artística e fomentar nas práticas de ensino a valorização não só do intelecto, mas também da expressão e da percepção.

Com isso, podemos tentar nesse processo educativo proporcionar por meio do teatro e das criações artísticas uma forma de trazer a expressividade e o aprendizado no processo. Dessa forma, podemos encontrar possibilidades para entender a arte na escola e o desenvolvimento de nossos alunos. Além de valorizarmos o educador como aquele que vê o aluno sem hierarquias ou máscaras de um professor autoritário, mas um profissional que deseja acompanhar os novos comportamentos da sociedade.

Muitas vezes somos obrigados a trabalhar com métodos e/ou leis que nos norteiam em sala de aula, mas poucas vezes entendemos o mundo da arte e as possibilidades do fazer criativo. É preciso uma mudança não só no currículo escolar, mas também uma transformação no modo de compreender a arte e sua importância.

ANEXOS

1 - Logotipo dos panfletos virtuais do Evento ConversAções:

Figura 11 – Convite do evento ConversAções – dia 22/10/2020



Figura 12 – Convite do evento ConversAções – dia 12/11/2020



Figura 13 – Convite do evento ConversAções – dia 26/11/2020



2 - Transcrição das falas do evento

Evento Conversações com professores da rede Pública

Data: 26/11/2020

Organizadores:

Grupo de pesquisa Ambulatório - coordenado pelo professor Dr. Cláudio Guillarduci do Programa de Pós-Graduação em Artes cênicas (PPGAC – UFSJ), e seus Orientandos: Érika Santos, Diego Domingos e Plínio Rezende.

Tema: “As Aulas de Arte/Teatro nas escolas e os documentos oficiais”

Mediador: Plínio Rezende

Professores Convidados:

Antônio Marcos Touché

Flora Lucena

Genilson Ferreira

Thales Ramon.

Antônio Marcos Touché

Formado em Teatro/Licenciatura pela Universidade Federal de São João del rei. É Professor de Artes na E.E Senhora das Dores no distrito Senhora das Dores, em Barbacena. Também atua há 3 anos como coordenador do Ensino Médio Integral e Integrado da E.E. Professor João Anastácio (Polivalente). No momento, além de trabalhar com os PETs, que são os materiais enviados pelo Estado, também tem como projeto artístico trabalhos de desenhos, poemas, vídeos e fotografias.

Touché: Boa tarde a todos e todas! Em nome do professor Guila e da professora Mônica e os demais, aí! Uma boa tarde!! Que essa conversa seja bacana, né? E enriquecedora que os demais convidados possam também enriquecer a conversa. Eu vou tentar contribuir a partir da minha experiência, né? O que eu tenho vivido desde 2015, quando eu volto pra Barbacena e começo a trabalhar com a disciplina de Arte, né? A princípio em escola particular logo em seguida na escola pública e até hoje eu tô na escola pública trabalhando entre a disciplina de Arte e desde 2017, quando foi implementado um novo currículo em Minas Gerais, né? Dentro dessa ideia de novo Ensino Médio. O Ensino Médio Integral Integrado. Desde de 2017 eu já tenho ouvido alguma coisa. No final de 2017 eu já não entro mais em sala de aula e começo a trabalhar só com a Coordenação deste Ensino Médio e até hoje... Eu tava conversando mais cedo com o outro professor, o Thales, né? Esse ano era a oportunidade de voltar a dar aula de Arte, só que eu pisei na sala uma semana, na outra logo veio greve, e logo a pandemia. E, eu quase não conheço meus alunos, né? A gente conhece através dos Pet's, das devolutivas desses Pet's, a gente conhece a partir de algumas reuniões que as escolas têm promovido, porque ainda é difícil o contato com eles por diversas situações. A questão da internet, a questão do comprometimento deles nesse momento. Porque muitos acabaram tendo outras tarefas, né? Eu trabalho numa escola, eu dou aula, né? Numa escola que é de zona rural, então ali, eles com certeza estão mais envolvidos com os afazeres das famílias, né? E no tempo livre é que vem as atividades das escolas., né? Na escola no caso.

Então, logo que eu voltei pra Barbacena, que eu me formei em Teatro em São João Del Rei e voltei pra Barbacena. Eu já comecei a trabalhar com a aula de Arte numa escola particular, e aí eu comecei a ver o que foi o meu segundo momento de

formação, depois da minha formação na graduação, então eu comecei a perceber o que que seria o papel de um professor, e aí um professor de Arte, né? A gente começa a perceber, então assim o que que é... uma escola nova, né? Como seria trabalhar, né? Não só aula de Artes, mas outras disciplinas dentro de uma escola que estava começando. E a escola estava começando e lidava de uma forma diferente com o professor, eles ainda estavam aprendendo a lidar com o professor também. E, aula de Artes eu acho que ela é sempre que mais sofre. Eu me lembro de uma situação, ainda em junho, em que o diretor da escola virou pra mim e disse que a responsabilidade da festa junina seria minha, porque eu era o professor de Arte e por isso eu deveria cumprir aquela tarefa. Aí eu achei estranho. Achei muito estranho aquilo ali e virei pra ele e falei.... questionei: Então, será que o professor de matemática vai ter que contribuir com a contabilidade da escola? Porque, já que o professor de Arte tem que trabalhar com aquilo que é data comemorativa, de repente os outros professores talvez tivessem uma função muito específica também. Eu achei muito estranho. Então, eu comecei a reparar como era o tratamento, né? Da Arte dentro da escola, né? Era assumir compromissos e não fazer aquilo que o professor ou o aluno queria, né? Eu já recebi um material que me dizia o que eu tinha que fazer dentro daquilo que eu me preparei também... só que de repente vinha a determinação da escola em relação ao que eu deveria fazer porque a escola tinha que cumprir algumas datas também.

Bem, na escola pública eu já tive outras questões, se na particular eu tinha em relação as datas, na escola pública tinha o que eu não podia fazer, né? Foi até o que eu comentei com o Guila: nas fotos postadas nas redes sociais... Eu descobri em 2018, a partir de uma postagem que eu fiz. Eu faço muitas postagens nas redes sociais, a partir do meu dia-a-dia mesmo, e num determinado momento eu descobri algo que foi muito assim... foi muito ruim, né? Me fez até pensar se eu realmente deviria estar ali cumprindo o papel de professor e se eu queria mesmo ser professor a partir daquele momento. Eu imagino que alguns devam ter ouvido na época, porque me conhecem. Eu tive uma situação na escola que eu fiz uma postagem de uma foto e logo em seguida assim... uma pessoa da escola que hoje já não trabalha mais na escola, me questionou, se colocou como minha amiga e por ser minha amiga ela tinha o dever de me alertar, e aí, ela disse que eu tinha feito uma postagem que não condizia com o que a escola deveria ensinar e trabalhar com os alunos, né? E disse que eu

deveria retirar aquela postagem e... falou... moralizando toda a situação, né? Então, uma pessoa ligada a direção foi falando isso. Eu fui como eu podia, eu disse pra ela que a minha postagem estava contextualizada, que eu fazia aquilo com certa frequência e tentei argumentar pra ela que minha formação era em Arte e por isso eu tentava nas minhas postagens ter uma ligação com isso, porque se eu estava em sala de aula, eu quase não tinha um contato com a Arte. Mas, de alguma forma eu gostaria de ter esse contato, e talvez um aluno ou aluna... vendo aquilo ali fosse me questionar. Ela foi e falou que eu não deveria ter feito, que eu era professor, né? Que eu não estava ali numa condição de artista. Aí eu falei com ela, mas vários artistas também são professores e eles fazem seus trabalhos e talvez trabalhos que eles se expõem muito mais. Ela falou que não e que naquela situação ali não existia um artista. Existia um professor. Aí eu achei muito estranho. Retirei a postagem, né? Mas, fiquei com aquilo na cabeça, pensando assim: O que que era de fato o meu papel de professor e a minha relação com os alunos. O problema que naquela época eu já não tinha mais contato com a sala de aula e ela me disse se um aluno questionasse, né? Eu não teria como me defender. Aí eu disse pra ela que eu, na verdade gostaria de ter a oportunidade de me defender, porquê a partir de uma postagem que eu faço, um posicionamento que eu tenho eu acho que o aluno tem o dever, né? Ou melhor, ele tem a liberdade com o professor na sala de aula, ele entrar numa discussão e ter um posicionamento e o professor naquele momento que ele sabe resolver aquele conflito. E eu acho que era o meu conflito e eu tinha o direito de resolver ele com meus alunos. Aí, ela simplesmente fechou a fala e falou que a escola não se posicionaria em relação a isso. Bem, de uma coisa à outra o que eu deveria fazer e o que eu não poderia fazer em sala de aula.

Dentro das minhas experiências, né? Com as aulas de Arte eu fui passando por questões dessas assim... dentro desses anos todos, né? Então, é pensar o quê que é ser um professor de Arte? Qual é o trabalho das aulas de Arte. Eu acho que é uma tarefa assim.... que talvez... para aquele professor ... ela seja um pouco mais... seja um compromisso maior que talvez outras disciplinas, porque a gente o tempo todo a gente é questionado, o que a gente deve o que a gente não deve fazer. Como foi colocado pelo Plínio, né? E a gente pode perceber, os primeiros contatos de professores com a disciplina de Arte foram com aqueles professores que não tinham formação na área, né? Então, assim muitas vezes a gente não sabia também, como

que a gente avaliava o conteúdo, como a gente passava o conteúdo, o que deveria ser aula de Arte, né? E hoje a gente ainda tem essa confusão assim de o que que é que o professor de Artes ele ensina e até que ponto ele e até que ponto ele, ou melhor, como ele se posiciona sendo professor e se a partir dali ele não é mais professor ou ele de repente pode ser um artista que normalmente nos diferencia dos outros professores. Pelo menos nas formações, desse nosso movimento agora, a gente vê professores, a gente tá tendo contato com vários professores que são formados em determinada área dos conteúdos de Arte, das linguagens Artísticas, e até então, a gente tinha professores que não eram formados em nenhuma linguagem artística, né? E aí a gente tem toda essa confusão.

Como eu disse a partir de 2018, eu já não trabalho mais com a disciplina de Arte. Este ano eu voltei então, eu trabalhando com outro currículo, que é esse novo currículo do Ensino Médio, a gente começou a ter uma entrada de outras disciplinas dentro do Ensino Médio. E a escola teve que modificar um pouco também.

Pessoal, eu não sei como que vocês preferem que eu fale, se eu falo direto eu falo experiência. Eu gostaria muito de estar vendo a maioria, porque eu me sinto muito estranho, falando com vocês e não vendo vocês, então de repente se vocês puderem também e quiserem, não sei se pode, me ajudar na fala eu acho que seria muito melhor, porque eu entendo melhor o que eu devo falar e o que eu não devo. Assim no sentido de uma conversa, né?

Mediador: Tá tranquilo, Touché! Supertranquilo! Pode você mesmo optar, assim no que você quer falar. Só pra te avisar, você tem mais 5 minutos e eu vou ficar aqui te vendo....

Touché: Dentro dessa proposta de conhecer a documentação, né? O que rege a disciplina de Artes nas escolas... hoje a gente fica um pouco preocupado com que vai ser futuro da disciplina dentro das escolas, porque isso já tá sendo repensado, né? Eu Sou coordenador dentro um currículo em que ainda mantêm a disciplina, só houve alteração naquela do Ensino Médio, mesmo em que uma série tem a sociologia a outra tem a filosofia, mas a arte continua, né? Mas, também a discussão de que as escolas

tenham currículos, né? Que elas têm o melhor que elas têm uma matriz a partir de um currículo, então isso também pode afetar. Eu fico pensando assim, que eu acho que a Arte, ela deveria ter o espaço pelo menos em duas aulas, né? Assim como funciona na Educação Física. Na Educação Física, pelo menos uma é a parte teórica, o que deve ter ali, é importante que tenha, e outra a parte prática, porque faz parte do educador físico passar o conteúdo teórico primeiro e depois aplicar aquela prática. Mas, e na Arte? Será que a gente também não tem? Não deveria ter um espaço maior para a gente poder discutir as coisas e depois fazer as coisas, né? Por que a gente, às vezes, fica muito limitado ao tempo, né? De 50 minutos...O que eu já também passei por uma situação uma vez, uma das primeiras vezes que eu entrei em sala de aula a supervisora virou para mim falou que eu deveria dar uma aula de 50 minutos, ou então me planejar para 50 minutos, e eu falei que a professora anterior é que não tinha administrado o tempo dela e a posterior a mim era de matemática. Será que ela tinha mais direito do que eu então assim eu não poderia tirar 5 minutos delas, sendo que a outra me tomou 5 minutos, né? Então assim, eu acho que 50 minutos é tão pouco para gente poder desenvolver o conteúdo, né? Algumas escolas, as direções das escolas determinam se elas vão ter mais quantidade de aulas de uma série ou menos, se elas vão ter todas, né? O que eu acho diferente de algumas escolas particulares que pelo menos determinam que o fundamental tenha dois horários, isso eu acho bacana. Porquê que a gente também não pode ter dois horários, né? O que eu acho essencial pro nosso trabalho em que a gente consiga discutir e eu mesmo tempo... porque eu acho que é importante ouvir é o aluno, discutir, mas ao mesmo tempo é bom a gente trabalhar. Dentro desse tempo que eu trabalho como professor de artes, muito que eu fiz não foi feito em sala de aula, né? Muito do que eu fiz foi feito fora da sala de aula, e fora daquela carga horária que eu tinha que cumprir com a escola, eu tinha um determinado tempo pra cumprir para escola, as 16 hora/aula, o meu comprimento de módulo, mas eu tinha outros trabalhos que eu estava desenvolvendo com a turma. Que fazia parte do conteúdo, mas que estendia o conteúdo e eu tive que me dedicar a aquilo ali. Eu tinha que voltar na escola, várias vezes, eu fazia isso durante a semana no final de semana, eu voltava na escola me reunia com os alunos, né? Cumprir o meu papel de professor que era passar um conteúdo, mas ao mesmo tempo me colocava na condição de artista que era acompanhar o trabalho, eu acho que isso é bacana, só que ao mesmo tempo e

limitado, né? Eu acho professor deveria fazer isso dentro do próprio horário e não arrumar o horário além, né? Porque muitas vezes eu fiz para que eu conseguisse concluir uma atividade que eu tinha me proposto a fazer e dentro de um planejamento. Bem é isso.

Flora Lucena

É formada em bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal de São João Del Rei e atualmente é aluna do Mestrado em Artes da Cena, pela mesma Universidade. Trabalha na Escola Estadual Padre Crispiniano em Ritópolis onde está desenvolvendo o projeto "Arte e pandemia".

Flora: Boa tarde, né gente! Primeiro eu queria agradecer o convite! Eu fiquei muito contente com o convite de vocês. Eu acho esse espaço que vocês estão criando muito importante pra gente poder dialogar, trocar experiência e refletir sobre as nossas práticas mesmo, quando se trata de Educação e de Arte. Eu acho realmente muito importante, nós temos passando por momentos muito complicados, relacionado a política pública, né? De Arte e educação... eu não sou muito otimista, acho que ainda vai piorar... Então, a criação desse espaço é muito importante pra gente ter essa troca. É muito importante pra dar força pra gente continuar. Porque se tá difícil pra Educação em geral, como o Touché disse aí: a disciplina de Arte é a que mais sofre, né? Então, se tá difícil pra todos imagina pra quem dá aula de Artes? É mais difícil ainda. Então esse espaço é muito bacana. Então, obrigada! Bom, falar de documento oficial, eu acho muito interessante, porque a gente sempre tem uma questão do documento oficial, né? Seria a teoria e da prática, né? E muitas vezes esse documento oficial, ele não condiz com a prática que a gente tem em sala de aula. Tanto o BNCC, quanto o currículo de Minas, hoje em dia referência de Minas, antes era o Currículo Básico Comum às vezes ele não... Eu vejo que parece meio discrepante com a realidade que a gente enfrenta em sala de aula. É uma reclamação muito comum que eu ouço, não é só minha. É relacionado a quantidade de coisas que eles pedem esses currículos para que a gente ensina pros alunos, sendo que eles nos dão pouquíssimas aulas de Artes, né? Eles dão uma carga horária pouca, né? Pra Artes e pedem que a gente

ensine pra eles várias coisas, né? A Arte, o Ensino de Arte, eu creio, que não é uma coisa que você ensina seus alunos decorarem, né? Não é uma coisa que você vai passar um monte de fórmulas e eles vão aprender. Eu acho que a Educação em Arte tem que passar pela experiência a gente tem que passar por outro lado... diferente de outras disciplinas, talvez. E os nossos currículos, né? Apesar deles serem bons em um ponto que eles dão norte: O que ensinar? Por que ensinar? Como que vai avaliar? E esse é um ponto ok? Eles atropelam um pouco, eu acho, pedindo muita coisa, essa questão da Arte, de você lidar com a prática artística, mesmo. Com a experiência, com a criação, com a imaginação, né? Então eu acho isso uma questão complicada nos documentos oficiais em relação à prática artística, né? Eu tive algumas experiências interessantes relacionadas ao currículo e algumas salas. Que eu passei durante esse tempo que eu dou aula, né? Outra coisa interessante nos currículos em geral. É que eles vêm com uma ideia, não sei se seria bem esse o termo, mas de nivelar Educação, né? A Educação nacional, no caso a de Minas, para ficar uma coisa mais igual, uma coisa em todos os lugares, né? Você poderia passar, mas eu acho muito complicado também essa ideia de nivelar. Porque eu mesma já passei por situações e eu só dei aula aqui em Minas, né? Só dei aula em São João. Só esse ano que estou dando aula em Ritópolis, que é outra cidade. Então, na mesma cidade duas escolas diferentes a mesma série que eles eram completamente diferentes. Completamente diferentes! Uma série eu tinha feito planejamento, né? Que a gente faz bonitinho, o planejamento lá né? No começo do ano... Numa série eu consegui seguir no nono ano, o planejamento do que eu tinha feito foi indo e deu tudo certo, ficou legal! E na outra série eu não consegui seguir meu planejamento, eu tive que sair completamente do que eu tinha me proposto que eu tinha imaginado inicialmente, né? É... por uma questão não só de diferença de... uma diferença... como que eu vou falar assim... Da turma mesmo, uma turma era mais bagunceira e a outra mais tranquila, mas uma diferença bem que... uma professora de Arte já tinha passado pela turma... ela já tinha passado coisa pros meninos... alguns meninos já tinham tido aula de Arte em escola particular e esse ano estavam em escola do Estado e isso dá uma diferença gritante. Enquanto a outra escola, a outra turma os alunos nunca tinham tido aula de Artes na vida. Então, como eu começo? Começava passando alguma coisa sendo que eles não tinham noção de algo anterior. Eles nunca tinham experienciado que é era uma aula de Artes

antes. Então, essa ideia também de nivelar as vezes não dá tão certo, quando a questão é os Documentos Oficiais.

Aí, eu queria compartilhar então algumas experiências que eu tive relacionados a essa diferença, né? Do documento oficial e da prática. Uma coisa que aconteceu comigo, acho que foi no meu primeiro ano segundo ano que eu tava dando aula de Artes, que me doeu muito! Foi senti como que às vezes a gente é desvalorizada enquanto professor de Artes. E como a Arte é valorizada, é desvalorizada, desculpa, dentro da escola, né?

Numa discussão, inclusive falando sobre documentos oficiais, uma discussão assim, uma conversa né? Falando sobre documentos oficiais com outros professores... eu falei uma questão, aí uma professora virou pra mim e falou assim: “não entendo porque que Artes tá no Currículo Básico Comum de Minas Gerais, eu não entendo porque” e eu fiquei olhando para a cara dela assim. Como assim você não entende porquê? É uma matéria como todas as outras. Qual que é o problema? Porque não pode estar? Ela acreditava que Artes tinha que vir pra dentro de outra matéria. Dentro de outras matérias, para completar outras matérias e não ser uma matéria isolada.

Outra situação que eu acho muito interessante falar, que já comentei um pouquinho, dessa questão da diferença entre oficial e a prática. Aí esses dois nonos anos que eu dei aula, essa minha experiência foi do ano passado foi uma experiência muito legal pra mim. Que o nono, igual eu falei, alguns alunos já tinham tido aula anterior de Artes em escolas particulares ou porque tinham tido aulas em outras escolas, enfim. Então, com eles eu vi que o andamento da matéria foi muito tranquilo. Eles estavam muito prontos sempre para fazer qualquer coisa que pedida, e a única coisa que eles me pediram, foi mais no final do ano... eu fui trabalhar com ele sobre patrimônio... Patrimônio Cultural. Eu não ia trabalhar, no caso, naquele ano, para aquele nono ano, mas tá prevista até... tá prevista, né? No currículo... E eu decidi colocar nas minhas aulas.

Então, nós fomos trabalhar com Patrimônio Cultural. E uma aluna que eu gostava muito... Chegou para mim falou: “Pelo amor de Deus, dona a gente vai trabalhar Patrimônio Cultural, mas por favor não fala de igreja. Porque eu não aguento mais. Toda vez que a gente vai trabalhar patrimônio cultural, eles falam de igreja, eles

falam de pintura e eu não aguento mais”. Eu falei: não, tá bem, né? E era exatamente que eu tinha pensado em trabalhar com eles. Ai, tá bem? Vou pensar que que eu faço. Fui para casa e lembrei de um projeto de uma conhecida minha que trabalhava sobre pintura indígena. Que é uma pintura específica, que é patrimônio imaterial. Considerado pela UNESCO e tal... E eu fui atrás dessa minha conhecida e fui ver com ela se ela podia me ajudar. E aí ela me ajudou... me mostrou as imagens, me explicou direitinho o que era e o trabalho que eu fiz de patrimônio, com eles cultural, foi todo baseado em patrimônio imaterial, e especificamente relacionada às questões da cultura indígena, eu achava... eu fui... muito empolgada, porque é um tema que eu gosto, mas sem saber como que os alunos iam reagir em relação a isso, né? A gente tinha até então, trabalhado outras as questões que eles tinham dado muito bem. Igual ao teatro, eles amaram! Foi uma das poucas turmas que eu trabalhei. Que eles amaram trabalhar coisas relacionadas ao teatro, tanto que eu estendi até o tempo que eu dei Teatro pra eles, coisas relacionadas a Teatro, porque eles eram apaixonados. Foi muito legal!

Intervenção técnica

Flora: Enfim, aí a gente fez esse trabalho com essa turma. Que era uma turma que eu não saí do meu planejamento, não saí do que era pedido no currículo, né: Com a outra turma, que era uma turma mais complicada, já eu tive que sair completamente não completamente, né? Mas eu saí bem do que era pedido pelo currículo pro nono ano. O engraçado é que justo nessa escola, que eu tive problema com nono ano. Era uma escola que a supervisão fazia muita questão que a gente trabalhasse, assim bem na linha mesmo, do currículo, do documento oficial bem ali...bonitinho... e foi a escola que eu não consegui fazer isso.

Intervenção técnica

Flora: Enfim, só finalizando aqui para ver se aparece, enquanto isso... Que na verdade a foto é só desse projeto que eu fiz relacionado a patrimônio imaterial, né? Mas enfim, apesar dessa discrepância relacionado a documentos oficiais e toda essa questão que eu apresentei, eu acho muito importante, principalmente para nós que damos aula de Arte, enfim... Conhecermos os documentos oficiais

a gente saber, a gente ler, a gente pesquisar, a gente ir atrás. Porque nós somos uma classe, se a gente não for atrás, a gente pesquisar, a gente não tiver conhecimento dos documentos oficiais a gente pode o risco de ser esquecido de enfim, né? Porque é complicado as pessoas tem socialmente um problema com aula de Arte, aí.

Então, eu acho que é muito importante para a gente ter conhecimento desses documentos, fazer as coisas, mas não deixar também que esses documentos às vezes atropelam ou atrapalhem a nossa prática, né? Se a gente achar que eles estão atrapalhando... E isso! Finalizei!

Talles Ramon

É ator e Arte Educador. Mestre em Artes Cênicas pela UFSJ, onde desenvolveu sua pesquisa com foco na arte educação e processos criativos dentro da escola em que trabalhava na época. Também é bacharel e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de São João Del Rei e professor de Arte na E. E. Cônego Luiz Giarola Carlos, situada em Barroso - Mg. É ator, performer e gestor do Coletivo Camaleão de São João Del Rei.

Título: "O professo-performer e o enfrentamento do poder disciplinar: Arte e experiência na escola"

Talles: Boa tarde a todas e todos! É um prazer participar desse bate papo fiquei muito feliz com convite da Érica e do Plínio! Eu acho que é muito importante a gente fazer mesmo, esses encontros de conversa, encontrar outros professores de Arte, porque

existe uma solidão, eu acho tb. No professor de Artes, né? Porque geralmente, como uma única aula por turma, como meus colegas já falaram, a gente acaba sendo o único professor, né? Então, além de tudo a gente tem que passar por todas essas circunstancia, todas essas brigas, essas lutas, sozinho. Então, eu acho muito importante ouvir outros colegas falando, ouvir outras experiências pra ver que a gente não tá sozinho também, pra um ajudar o outro com as experiências que deram certo que não deram e conversar mesmo, dialogar, né?

Hoje o que eu trouxe pra tentar contribuir com nossa conversa é um pouco da minha pesquisa de Mestrado que eu defendi o ano passado (2019) que tem o título "O professo-performer e o enfrentamento do poder disciplinar: Arte e experiência na escola" e que foi orientada pelo Marcelo Roco e é exatamente essa questão mesmo, que os meninos já estavam falando, tanto a Flora quanto o Touché de como que a gente vai conseguir lidar, nós, artistas dentro da escola.

Eu particularmente, eu nunca tinha me visto como professor, sempre me vi como artista. A minha ida para sala de aula questão mais estratégica, financeira, tudo mais, né? Isso me trouxe bastante frustrações, né? Durante a minha vida, durante a minha vida mesmo, em geral, profissional, mas aí dentro do Mestrado eu comecei a entrar, conhecer alguns professores que trabalhavam, alguns artistas que trabalhavam nas escola, encontrei o conceito do professor/performer que me ajudou a pensar nessa possibilidade, não, eu posso sim ser artista dentro da escola. Eu consigo juntar as duas coisas, né? É um único corpo, é o mesmo corpo do professor e do artista. Então, como que eu trago essas afetações que eu tenho no meu corpo para dentro da sala de aula? Para afetar meus alunos, que não são só alunos, eles também são possíveis artistas, possíveis performes, né? Então, eu vou apresentar aqui, vou aproveitar o meu slide da defesa para tentar nortear e também pra vocês conseguirem visualizar melhor que eu estou falando?

Então, o objetivo desse trabalho foi analisar o conceito do professor performe que desenvolvido pela Naira Ciotti, lá na dissertação que ela escreveu em 1999 observando como sua prática dentro de escola de Ensino Formal como pode contribuir para o enfrentamento ao poder disciplinar inerente aos ambientes educacionais, né? Isso que a gente estava falando. Devido aos currículos, as várias regras em que a escola precisa passar, e que pra nós que trabalhamos um pouco mais com essa ideia

de liberdade, né? Assim, bem entre aspas, ainda fica mais pesado. E aí, quais foram as questões que eu encontrei quando fui pra sala de aula? E aí, lembrando quando eu fui para sala de aula ainda não tinha o pensamento desse artista dentro da sala de aula, embora eu já tivesse tido uma experiência há 7 anos trabalhando com projeto social do grupo de Teatro que eu trabalhava, que é o Teatro da Pedra, o "Arte por toda Parte", projeto. Então, esse projeto já tinha me dado uma consciência, uma noção de como eu poderia trabalhar com meus alunos uma forma mais cinestésica, né? Uma forma mais artística, mas lá no projeto a aula era de fato de Teatro, quando eu vou pra dentro da sala de aula, a aula se torna de Arte, e aí vem aqueles todos os conteúdos que a gente precisa dar conta como os menino também já falaram com apenas uma aula semanal, né? Então, isso exige do professor uma certa polivalência, ele precisa ter um domínio geral de tudo sobre a arte. É impossível. A gente sabe que tem várias graduações divididas exatamente por causa disso, cada um tem uma formação, precisa de uma formação diferenciada.

Então, as questões que eu encontrei foram salas superpovoadas, turmas em média de 39, 40 alunos, relações hierárquicas. Sempre a gente tá recebendo ordens de outra pessoa e nunca... os alunos acham que é o professor, quem manda no professor acha que a direção, quem manda na direção tem a superintendência, a superintendência tem o Estado, e aí, vai indo né? Uma bola de neve, onde o aluno e o professor são os últimos a terem voz, né? Falta de espaço dentro da escola, as salas... as vezes a gente consegue arrastar as cadeiras pro lado pra conseguir fazer uma aula que a gente julga ser mais sensorial, mas artística mesmo, né? Só que nem sempre a gente consegue. Aí também tem a reclamação da escola, dos outros professores. O barulho que isso causa, o atraso, né? Até voltar as carteiras tudo pro lugar já pega 5 minutos da aula de matemática, como o Touché mesmo falou, e tem todos esses problemas. Pouca estrutura a Escola que auxilia que leva aluno de uma aula para outras camadas de aprendizagem. Uma educação bancária onde o professor tá lá somente para depositar a informação, o acúmulo de informações, e aí eu coloco a experiências versus a informação, né? Salas ocupadas por pessoas desinteressadas dos alunos com a escola e o sistema com a escola, né? Então, eu conseguia perceber dentro da sala de aula que meus alunos não tinham interesse, aquela linguagem que a gente leva pra sala de aula, que os professores leva, que a escola leva, não é atrativa para os alunos, e também não é para os professores, não

é pra ninguém de fato, né? Aí, minhas inquietações vieram com... eu posso ter um olhar de artista, já que sou, né? Dentro da escola, afim de propor um momento de experiência e não de informação apenas, né? E contribuir com a subjetivação do sujeito. Mas, como o artista docente consegue burlar a forma já enrijecida que o sistema educacional vira Arte... e assim trabalhar com os alunos priorizando o processo e não mais os produtos artísticos exigidos pela escola, principalmente datas comemorativas, que é o que o Touché falou pra gente, né? Porque eu também já tive várias experiências em que eu precisava... que na verdade me pediam para que eu fizesse alguma coisa de decoração, alguma coisa da festa junina, né? Essas coisas e como a gente consegue lidar com isso, afinal de contas eu não tenho formação alguma em Artes Plásticas, né? E nem saberia fazer e nem gostaria também. Então, como que eu consigo trazer essa polivalência, mas ainda sim dentro da minha... meu lugar de fala que é o Teatro. Aí, eu trouxe um texto só pra gente refletir um pouquinho, né? Porque eu acho que é interessante, que é da Fabião, que é: “Esta é, a do meu ver, a força da performance: (Tales: pensando que eu estou trabalhando com o conceito o Professor/Performance, né?) turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vigente do tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Está é a potência da performance: desabituar, desmecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...” Então, como que a gente consegue levar estes conceitos da performance, que trabalham todos esses ângulos dentro da escola? Isso é uma quebra, né? Isso é uma forma... a gente até chamou de zona autônoma temporária. Uma forma de conseguir criar produtos, processos artísticos dentro da escola com os alunos. E aí, a minha vivência foi: eu trabalhei primeiro na Escola Henrique Diniz, que é em Barbacena, e depois fui pra Escola Celta em Antônio Carlos, as duas eu ainda estava no processo de Mestrado e eu fiz um comparativo entre essas duas escolas, que foi muito bom pra mim. Porque no primeiro momento enquanto eu estava só na Henrique Diniz, eu tinha uma visão de como é trabalhar dentro da escola, depois que eu passei para outro, eu comecei a perceber que, as vezes cada escola tem características muito peculiares. E algumas coisas que funciona em uma escola não funciona na outra. Então, sim. De

fato, você precisa saber identificar como que é o seu público, né? Como que é a sua turma. O que eles estão querendo falar neste momento? Como eles estão olhando para escola? Pra si? E agora, hoje eu trabalho em outra escola, que em Barroso. Então, assim, eu já vejo que é outra visão. Então, eu consigo ter 3 visões totalmente diferentes, embora seguem o mesmo currículo, né? Como a gente já disse. Mas, como o Plínio já disse, cada escola tem as suas regras e um currículo separado.

Aí, eu encontrei essas essa a partir da Raquel, encontrei esse conceito do Professor/Performance e comecei a me debruçar mais sobre o que poderia ser isso. Porque o simples nome já me interessava, já que me deixava próximo do artista. E aí, eu comecei a fazer toda a minha pesquisa, minha experiência a partir disso. Só voltando aqui: essas fotos foram lá no “Diniz” (exibidas online no dia do evento) eu fiz com meus alunos... a gente tava falando no 3º ano isso... tinha trazido pelo próprio livro, né? Que era... acho que é... o capítulo chamava... alguma coisa relacionada a política. Não me lembro muito bem o que era. Se o Touché lembrar e puder me ajudar! Mas, o conceito trazia sobre Arte e a política. E aí, a gente começou a estudar performance assistimos muitas coisas. Cada turma se dividiu em grupos, e eles se propuseram, dentro da escola, ações performáticas na hora do recreio e na hora da saída. Sem aviso prévio a ninguém da Escola, nem direção, nem outros professores, nem outros alunos. Para os alunos, professores, todo mundo tivesse essa experiência mesmo de ser deparado com essa obra de arte dentro da escola. E aí foi uma semana inteira, onde, tivemos várias apresentações e que foi muito interessante para mim, pra avaliar, pra ver esses meninos nesse lugar na cena... Só que ao mesmo tempo eu ainda sentia que a gente não estava de fato fazendo o que a Naira Ciotti falava da aula ser uma obra de Arte, né? A gente estava discutindo performance, depois a gente produziu performance, mas a aula em si, ela não era a performance e eu me interessava chegar nesse lugar.

E aí, eu comecei a analisar quais os momentos da minha aula que me aproxima desses movimentos performático, né? Que seria: mudança sobre o olhar sobre a escola, o aluno como sujeito central da aula, sendo protagonista, priorizando os interesses que ele aponta, trabalho que prioriza a sinestesia em detrimento ao acúmulo de informação, aproximação entre a aula e toda a comunidade escolar a partir da estrapolação das atividades, para além das paredes da sala de aula. Chegando ao pátio, a quadra a praça em frente à escola, né? Que foi o caso, por

exemplo dessa semana de performance que os alunos fizeram na escola alguns fizeram no portão, outros pediram para fazer na praça da escola e a gente fez também, né? Na praça da rua, perto da escola e rupturas em estruturas já enraizadas. Esse é o pátio da escola. (Mostra a foto) Isso é só pra mostrar mesmo.

E aí, uma coisa interessante a falar que, dentro da escola existe dois pátios apenas, dessa escola, Henrique Diniz, que é esse onde ficam as salas de aula, e do outro lado que do mesmo tamanho. Só que esses espaços eles são, o outro na verdade, ele é tomado por o carro dos professores porque não tem estacionamento não tem garagem, né? Então, a escola perde metade do espaço dela por causa dos carros professores. Isso trouxe bastante questão para os alunos, eles questionaram, fizeram performance sobre isso, começaram a falar com os professores sobre isso. Mas, não surtiu muito efeito porque também a escola não tem outro lugar para eles estacionarem, né? Mas, só pra gente pensar que o espaço da escola já é pequeno, e ainda sim é tomado por outras questões que não deveria, né? Então, esse espaço de convivência fica muito menor. Pra gente trabalhar nossas aulas, fazer algum processo artístico, mesmo, né? E aí, eu comecei a buscar com os alunos, como eles viam a escola? Já que eles todas já trabalham com celular... tira fotos...

Intervenção técnica

Tales: ... um trabalho artístico. E tentar mostrar um ponto de vista diferenciado, e aí a gente começou a trazer várias fotos... foi uma chuva... eu fiz com todas as turmas, então foi uma chuva de fotografias interessantes, bonitas... escolhi essas 3 hoje para exemplificar... Inclusiva tem uma aí que tá com os carros, né? Pra gente ver... (mostra as fotos)

A partir daí eu comecei então, a usar os espaços e as aulas para esses momentos mais artísticos, né?

Intervenção técnica

Tales:... e aí, a gente começou a tentar levar, então esses momentos pra aula, a aula ficou mais sinestésica... tentei começar fazer uma aula, vários focos, né? Onde os alunos pudessem ao mesmo tempo que estava absorvendo o conteúdo escutasse uma música. Eu fazia uma playlist, antes, na aula anterior das músicas que eles queriam ouvir! Enquanto eu estava explicando matéria ou passando no quadro, né? Porque não dava pra fazer a aula toda prática, porque a gente precisa dar conta das avaliações, dar conta do conteúdo que os currículos trazem e tal...E aí eu falei: como fazer essas ações mais sensoriais, mesmos. Então, a gente escutava música, quando dava para escutar, então eu tentei desconstruir, mesmo. Essa forma que a escola já traz, né? Por exemplo essas fotografias... não se eu... aqui! Essas fotografias, por exemplo, como essa foto que tá a direita, essas fotografias que eles trouxeram para mim, eu fiz uma ação e eu projetei essas fotografias, que eles tiraram no teto e eles precisavam estar numa posição deitados pra conseguir assistir, e isso, era enfrente a sala dos professores, né? Então, isso modificava com a estrutura da escola, de certa forma, na hora do recreio, inclusive até para os próprios professores entrarem dentro da sala de aula eles precisavam passar por estes alunos, eles precisavam passar por essa instalação, né? Deixa-me ver aqui o tem mais posso falar. Foi uma aula a mais que a gente trabalhou usando celular, usando música, usando fotografias que eles escolheram que eles levaram, nesse exemplo aí também a supervisora bateu na porta, nesse momento, aí eu atendi e aí ela olhou assim aquela bagunça, pessoal usando o celular que é um aparelho que é proibido dentro da escola, né? Mas que eu tinha permitido para minha aula. Aí questionou... ela virou e falou, o que tá acontecendo? Ah! Eles estão tendo uma prova. Você pode voltar depois? Porque ela queria dar um recado. Aí ela falou: Prova?! Aí eu falei: É. É uma prova que estou dando pra eles. Aí ela riu! Porque nessa escola a gente tinha uma equipe pedagógica muito interessante, que apoiava muito trabalho, meu trabalho, mas assim... foi legal que veio esse questionamento da parte dela e eu tive peito de falar: Não isso é uma prova. Isso é uma avaliação é dessa forma que eu... eu posso fazer minha avaliação dessa forma, né?

Aí, aqui é a escola. Vou passar rápido, só para vocês verem pouquinho de como que foi trabalhado. E aí as considerações foi que: Desta forma, assim como Carminda André acredito que a Arte deve entrar na escola com capacidade de promover mudanças dos valores e não para não mudar as coisas. Delegando ao

professor não a função de fazedor da Arte na escola, mas alguém que consiga criar oportunidade para que os alunos experiencie a Arte e assim consigo fazer suas próprias interpretações de si e do mundo. E essas as principais referências (mostra a foto).

É muito lindo quando a gente vê assim, numa dissertação, num trabalho acho muito interessante mas, na vida ela é bem diferente, agora nessa minha terceira escola que estou por exemplo, eu já estou encontrando outros problemas e nem tudo que eu fiz nessa dissertação eu consegui ainda desenvolver , ainda mais agora com a Pandemia, mas eu espero nessa minha vida, aí, futura como professor de Arte, como artista dentro da escola eu consiga beber bastante desse conselho, que eu acho que agora está sendo muito útil pra mim, nesse pensamento... E é isso!

Genilson Ferreira

Genilson Antônio Ferreira Bacharel e licenciado em Teatro pela Universidade Federal de São João Del Rei. Onde é membro colaborador do GTPAS- Grupo transdisciplinar de Pesquisa em Artes e Sustentabilidade, atualmente é Mestrando em Artes Cênicas na UFSJ e pesquisa CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ECOPOÉTICA (METODOLÓGICA) DA DANÇA DE CONGADO DE DIONÍSIO-MG. Atua como professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais nas Escolas: E.E. Romeu Perdigão na cidade de São José do Goiabal e E.E. Coronel Francisco Rolla na cidade de São Domingos do Prata.

Título: Corpo, Cultura E Educação: Uma Abordagem Ecopoética (Metodológica) Da Dança De Congado De Dionísio-Mg. como aplicar praticas teatrais a partir da cultura popular seguindo a BNCC

Genilson: Eu é que agradeço. Boa tarde a todos! Gostaria mais uma vez em agradecer pela oportunidade de estar participando dessa conversação e dizer que fico muito feliz, agradeço imensamente ao Guilarduci pelo convite também, pela organização desse evento. E como é bom estar falando, né? E ao mesmo tempo dizer

que é importante nesse período de pandemia nos artistas professores, né? Termos voz. Para mim está sendo um pouco, está sendo pouco não. Está sendo muito ruim essa Pandemia justamente por ficar isolado, estar longe dos meus alunos, estar longe da escola, né? Enquanto espaço físico em contato com meus alunos eu sinto muita falta. E... que bom estar com vocês aqui nessa tarde compartilhar um pouquinho da minha experiência enquanto professor da rede do Estado de Minas Gerais, entre os anos de 2016...

Intervenção técnica

Genilson: Então, gente, a minha jornada como professor começa no ano de 2016 no interior de Minas Gerais em uma cidade de 7000 habitantes que é próxima à Dionísio. E é em São Domingos do Prata. E quando eu cheguei, né? Na escola, primeiramente a direção ficou surpresa porque eu sou o primeiro professor habilitado em teatro, em Arte, na região. E isso causou um impacto na Escola com a minha chegada. Por que? Porque até então, a aula de Arte pros alunos era aquela aula que eles ficavam lá colorindo, ou era uma aula de descontração, os alunos não tinham essa noção o que era a disciplina de Arte. Como é importante ter Arte na educação, o porquê de ter Arte na escola. Então, quando eu chego e começo a trabalhar com o antigo CBC, né? Que vinha ali dividido por bimestre as habilidades, as competências que eu precisava de trabalhar. Aí, eu já cheguei pronto o Teatro com todas as turmas no primeiro semestre.

E aí, bom, a primeira aula saí com os alunos para fora da sala de aula para o pátio e foi desenvolvido o jogo, mais ou menos 2 a 3 minutos depois que iniciou esse jogo. A direção já chegou perguntando o que estava acontecendo, que barulho era aquele, E aí, eu falei: Não! Só um minuto eu estou em aula, tá tendo uma aula de Teatro. E passou aula a direção foi embora, aí depois eu fui chamado na direção da escola e a diretora foi me perguntar, falando que a escola não tinha esse tipo de metodologia, as aulas eram pra ser feitas em sala de aula e que eu deveria seguir o livro didático, aí eu falei: olha, eu sou habilitado em Teatro, eu tenho licenciatura plena em Teatro, eu estou trabalhando com meu conteúdo, que aliás, o próprio CBC, né? Está trazendo como habilidade esse bimestre eu tenho direito de trabalhar aula prática assim como

a aula teórica, ambas têm o mesmo valor. Porque eu sou um professor que vou prezar pela prática, mesmo sendo recém-formado.

E aí, isso causou um certo desconforto entre mim e a direção. Eu falei que não ia abrir mão, as aulas deveriam ser práticas, sim. Enfim, a escola teria que adaptar, também como eu vou adaptar a escola, a escola teria também que adaptar a minha metodologia, porque a prática ela faz parte, né? Do ensino e aprendizagem de Arte. E aí, fui desenvolvendo comecei a trabalhar com as habilidades, como nossos amigos anteriormente falou, né? Nós somos professores de Arte somos habilitados em Teatro, mas temos que trabalhar com as diversas linguagens artísticas e o CBC era muito corrido, né? Num bimestre um conteúdo, uma habilidade no outro bimestre outro e assim sucessivamente, mas, as aulas de Arte começou... eu comecei a pensar pela prática na aula de arte trabalhei com os alunos, teoria e prática e a direção e escola começou a ver um novo olhar os alunos começaram a entender a importância de se aprender a Arte, o como que a disciplina de Arte, ela tem mesmo peso e o mesmo valor do que o português e da matemática e começaram a questionar o porquê que a disciplina de Arte era apenas uma vez por semana, porque não poderia ser mais? E aí, eu sempre falando: gente um dia vai melhorar eu acredito na educação eu acredito que a Arte um dia, ela vai ser uma disciplina como as outras disciplinas em termos de horário... de hora/aula, nós vamos ter talvez uma hora/aula a mais. E acabou que veio a BNCC do Ensino Fundamental que na escola onde que eu trabalho na Coronel Francisco Rolla, os alunos todos a partir do sexto ano já começou, já foram automaticamente matriculados na Educação Integral e o conteúdo de Arte passou a ser duas aulas semanais. E aí, com isso... Nossa, né? Eu falei agora sim que eu vou ter oportunidade de trabalhar com a linguagem teatral, tanto a parte teórica quanto a prática, porque estou ganhando mais uma aula... uma aula a mais.

Outra coisa interessante com a BNCC é justamente a valorização... agora nós temos um documento oficial que fala que importante, né? O professor de Arte ele trabalhar com a cultura local, cultura regional. E isso pra mim, na BNCC, foi um ganho, porque até então o BNCC era diversificado... muito conteúdo e não prezava por um regionalismo, como a BNCC traz. E aí, eu comecei a pesquisar com os alunos, justamente cultura popular, nas ambas escolas que trabalho, tanto em São José do Goiabal, quanto São Domingos do Prata, e aí, que eu cheguei na conclusão que todos esses alunos se identificavam com a congada como uma das maiores manifestações

populares da região. E, nisso, eu comecei a dar aulas em Dionísio também, na escola onde eu estudava, estadual, eu havia saído do São Domingos do Prata e fui pra Dionísio. E aí, pronto! E aí, surgiu essa vontade de desenvolver essa pesquisa que estou desenvolvendo agora no Mestrado com vista em construir uma metodologia de ensino na prática da cultura popular dentro do ambiente escolar e eu peguei como cultura popular a dança de congado da minha cidade, Dionísio. E aí. Eu tô desenvolvendo essa minha pesquisa, o público alvo dessa pesquisa são os alunos dos anos finais do Fundamental, né? E essa pesquisa, infelizmente agora no período de pandemia, né? Eu tive que criar um laboratório de EcoPoética contemporâneo aqui em minha cidade pra desenvolver essa metodologia que eu estou propondo, enquanto pesquisa na área da Educação. E aí. Eu vou compartilhar com vocês um pouco dessa... desse meu trabalho com vistas no espaço escolar e também na cultura popular, no caso na dança de congado de Dionísio. Bom, eu vou compartilhar a tela aqui, Plínio...

Intervenção técnica

Genilson: Bom, gente é... então, este é meu experimento prático da minha pesquisa de Mestrado... Essa imagem. É a imagem de um aluno da educação básica, né? Ele faz parte desse laboratório... dessa prática... laboratório prático de pesquisa... é... onde ele está representando nesta imagem uma sequência de movimentos da dança do personagem dançante do congado, tá? Basicamente minha pesquisa, ela incentiva a prática dos alunos é... sobre a cultura popular pautada no princípio da dança de congado, ou seja: o aluno, ele vai ter primeiramente, né? Um contato com essas comunidades pesquisadas e começar a observar os corpos dos personagens típicos do congado que são: o capitão, o dançante, o guarda da rainha, o rei gongo e a partir dessa observação participante desse corpo observado, num segundo momento eu realizei uma descrição destes movimentos. Como que é este movimento? Como que é a produção deste movimento no corpo do congadeiro, né? Seguindo o pensamento do Schechner referente ao comportamento restaurado, né? Porque o congadeiro ele vai adquirindo ao longo dos anos, né? Dentro da guarda de congado, um comportamento, um repertório de movimento de ações físicas, frases sonoras que,

durante o ritual de congado, esses movimentos, essas frases de movimentos, essas ações físicas elas despontam no corpo desses dançantes que permite, né? O espectador deslumbrar desse grande bailado negro. Desta grande performance!

E, feito isso, eu vou descrevendo, né? Também o movimento do Capitão e por último eu descrevo o movimento... (Mostra a foto) essa imagem é uma sequência de três tipos de danças diferentes no Congado dançante do Capitão e do guarda da rainha. E, a partir dessa dança de Congado a partir desses movimentos propostos e produzidos neste corpo observado em situação de representação do Congado, eu trago para escola justamente uma proposta metodológica de ensino a partir dessa dança desta cultura oral da dança desse povo, né?

Bom, e aí, como eu vou desenvolver? Eu desenvolvo... Vou desenvolver minha pesquisa? Primeiramente... é... Eu pego... Vou criar um exercício a partir dos movimentos do dançante, do capitão e da guarda da rainha são aqueles movimentos que eu descrito lá em cima, é... né? Na parte de cima que eu mostrei pra vocês, as imagens aí... eu pego esses movimentos e vou criar uma sequência de exercícios. Aí, o primeiro exercício são uma sequência de exercícios de treinamento e esse treinamento começa o alongamento focando primeiramente na parte dos membros inferiores do corpo que é a terra, os pés, o joelho que é uma das partes que os dançantes e o capitão mais trabalha, por exemplo, dentro do movimento de Congado que são movimentos fortes movimentos pesados. E aí, uma segunda sequência de movimentos eu trabalho com a parte do alongamento dos membros superiores, e aí...

Intervenção técnica

Genilson: E na segunda parte do exercício, eu começo a desenvolver com os alunos um alongamento da parte superior que é coluna vertebral, cabeça, o tronco, os braços que são justamente a parte do corpo, onde com o congadeiro, ele utiliza para fazer os movimentos precisos, os movimentos da dança. Essa parte do alongamento, né? O aluno ele pode escolher um determinado espaço dentro da escola pode ser o pátio... o pátio, ou quadra, geralmente esses espaços que sobram pro professor desenvolver sua prática, aqui na minha região, ou é a quadra quando não está tendo aula de Educação Física ou é o pátio. Também pode ser... tem como desenvolver também

dentro da sala de aula, ou arrastando as carteiras, mas é um espaço muito fechado, né?

Enfim, geralmente as turmas tem de 30 a 40 alunos, então precisa de um espaço maior para esses alunos, eu levo os alunos para esses espaços, geralmente uma quadra, cada um escolhe um determinado espaço dentro desse lugar onde está desenvolvendo essa sequência de alongamento e eles começam a desenvolver movimentos livres, né? De sequências de movimento, trabalhando... os níveis: baixo, nível médio, nível alto, né? Conhecido como planos, e também, utilizando de canções do Congado, cânticos do Congado produzindo frases sonoras desse corpo. E por fim, ambos os alunos eles vão criar um trabalho coletivo, dividido em um grupo e cada grupo vai apresentar essa sequência de movimentos desenvolvidos dentro dessa didática. Dentro dessa sequência de exercício que vem a partir do movimento da dança do Congado. Então, assim essa que é a minha pesquisa está sendo desenvolvido está em andamento e, é... em tempo de pandemia, né? Tá sendo difícil desenvolver essa pesquisa na escola, então estou conseguindo desenvolver com um aluno, mas, espero que isso tudo passe e possamos, né? desenvolver presencialmente. É isso gente tem que falar com vocês um pouquinho... nesse tempo... muito obrigado!

Figura 14 - Notícia sobre fala do governador de Minas Gerais

DIÁRIO POPULAR

Parte superior do formulário

Parte inferior do formulário

Cidades 23/10/2021

<http://diariopopularmg.com.br/sindute-desmente-zema-sobre-ajuda-de-custo-a-educadores-durante-ensino-remoto/>

SindUTE desmente Zema sobre “ajuda de custo” a educadores durante ensino remoto

IPATINGA – O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SindUTE), subsede de Ipatinga, criticou a declaração do governador Romeu Zema em entrevista a uma emissora de rádio, dizendo que o Estado concedeu uma “ajuda de custo” aos trabalhadores em educação que atuaram em ensino remoto. A declaração é uma retumbante mentira, uma vez que o governo nada fez para diminuir os encargos e a sobrecarga de trabalho dos educadores e educadoras. “Em primeiro lugar, os trabalhadores e trabalhadoras precisam ser valorizados, bem remunerados. Não precisam de esmolas do governo. Em segundo lugar, o governador mente e parece não saber o que acontece na rede pública de ensino em Minas Gerais e, tampouco, como se deu o processo de ensino remoto, quando professoras e professores tiveram que se desdobrar, inclusive com gastos pessoais, para atender aos estudantes, muitos deles sem acesso aos meios para o ensino remoto”.

DESMENTIDO

A deputada Beatriz Cerqueira (PT), ligada à área de educação, também criticou a declaração de Zema. Nas redes sociais, ela postou: “Questionado sobre o fato de professores terem arcado com as despesas do trabalho remoto, o governador Romeu Zema afirmou que ‘o estado deu uma ajuda de custo’ para os professores pagarem a conta do telefone! O governador não sabe o que o seu governo faz na educação, não sabe a realidade das professoras e mente para a população. Nenhum trabalhador em educação recebeu ‘ajuda de custo’ do governo!”, desmentiu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBN, Giorgio. **O que é Contemporâneo: e outros ensaios**. NEBU, Chapecó, 2009.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é Lugar para Artes? In: **Anais do V Congresso da ABRACE**, ed. 1, v. 9, 2008. Instituto de Artes da UNESP. São Paulo: Fundunesp, p. 1-4.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação – SP, 2007. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Carminda%20Mendes%20Andre%20-%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. atual. São Paulo. Moderna, 1993.
- ARAÚJO, Valéria Gianechini. **Da Experiência Artística à Poética Docente: ações estratégicas e táticas**. Ed. Chiado: São Paulo, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Curso de Especialização para o quadro de Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Instrução Pública e o Ensino Mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEI, Pelotas, abril, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica- Arte e Política**; Brasiliense, São Paulo, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. p. inicial-p. final.

BRASIL, Câmara dos Deputados, **Decreto-lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1994, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, LEI nº 13.415, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em 20 novembro 2020.

CABRAL, Beatriz A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio: atalho para o passado**. In: *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr.-jun. 2017. páginas inicial e final

DHARAMPAL, (1983). **The beautiful tree: Indigenous Indian education in the eighteenth century**. New Delhi: Bíblia.

DIAS, Everardo. **História das Lutas Sociais no Brasil**. São Paulo, Editora Alfe-Ômega, 1977.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA Filho e MENDES, Luciano de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALINDO, T. D. Teatro nas escolas: análise de duas práticas docentes de egressos da UFPel. 2017. 50f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Artes) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

GUILARDUCCI, Raphael M. Políticas Federais de Educação em Tempo Integral: O Golpe na Formação? In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 99-120, mai./ago. 2018.

GUILARDUCCI, Claudio e SANTOS, Erika. A linguagem teatral nos programas de estudos tutorados, in: XXX– Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. 30 CONFAEB, 2021, Pelotas, anais, recurso eletrônico, p. 13 p.1267

LEITE, Serafim. **Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil** (Assistência de Portugal). Lisboa, Junta de Investigações de Ultramar, 1965.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MAGALDI, SÁBATO. **Panorama do teatro brasileiro**. 6ª ed. São Paulo: editora Global, 2004.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas. **Coleção Textos**, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990

MIGUEL, Luís Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Editora Boitempo, 2016. p. inicial-p. final

MORAES, Danielle Rodrigues de. *Teatro na escola: Da Lei à Lida*. **Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos sócio educativos e Práticas Escolares** da Universidade Federal de São João Del-Rei, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**. O setor privado. Ed. Hucitec. São Paulo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011.

TAVARES, Renan. **Entre Coxias e Recreios: Recortes da Produção Carioca Sobre O Ensino do Teatro**. Yendis Editora. São Caetano do Sul, SP. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TELLES, Narciso. FLORENTINO, Adilson. **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. 328p.